# Herramientas para directivos escolares II

Wolters Kluwer | Educación
España

Alejandro Campo

GESTIÓN



C/ Collado Mediano, 9

28230 Las Rozas (Madrid)

1ª Edición: Febrero 2012

técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN Edición gráfica: 978-84-9987-052-6

ISBN Edición digital: 978-84-9987-053-3

Depósito Legal: M-5794-2012

Impreso por Wolters Kluwer España, S.A.

## LOS AUTORES



**Alejandro Campo Postigo**, consultor en Organización Escolar, ha sido director durante siete años del Programa de Formación de los Equipos Directivos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (1994-2001) y coordinador durante otros siete años del Equipo de Organización Escolar en el ISEI-IVEI -Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa- (2001-2009).

Colabora con distintas revistas profesionales sobre temas educativos y, en la actualidad, trabaja para distintos centros e instituciones en los

siguientes temas: dirección y liderazgo educativo, *coaching* y desarrollo profesional, evaluación de centros y procesos de mejora y gestión del conocimiento y redes de aprendizaje.

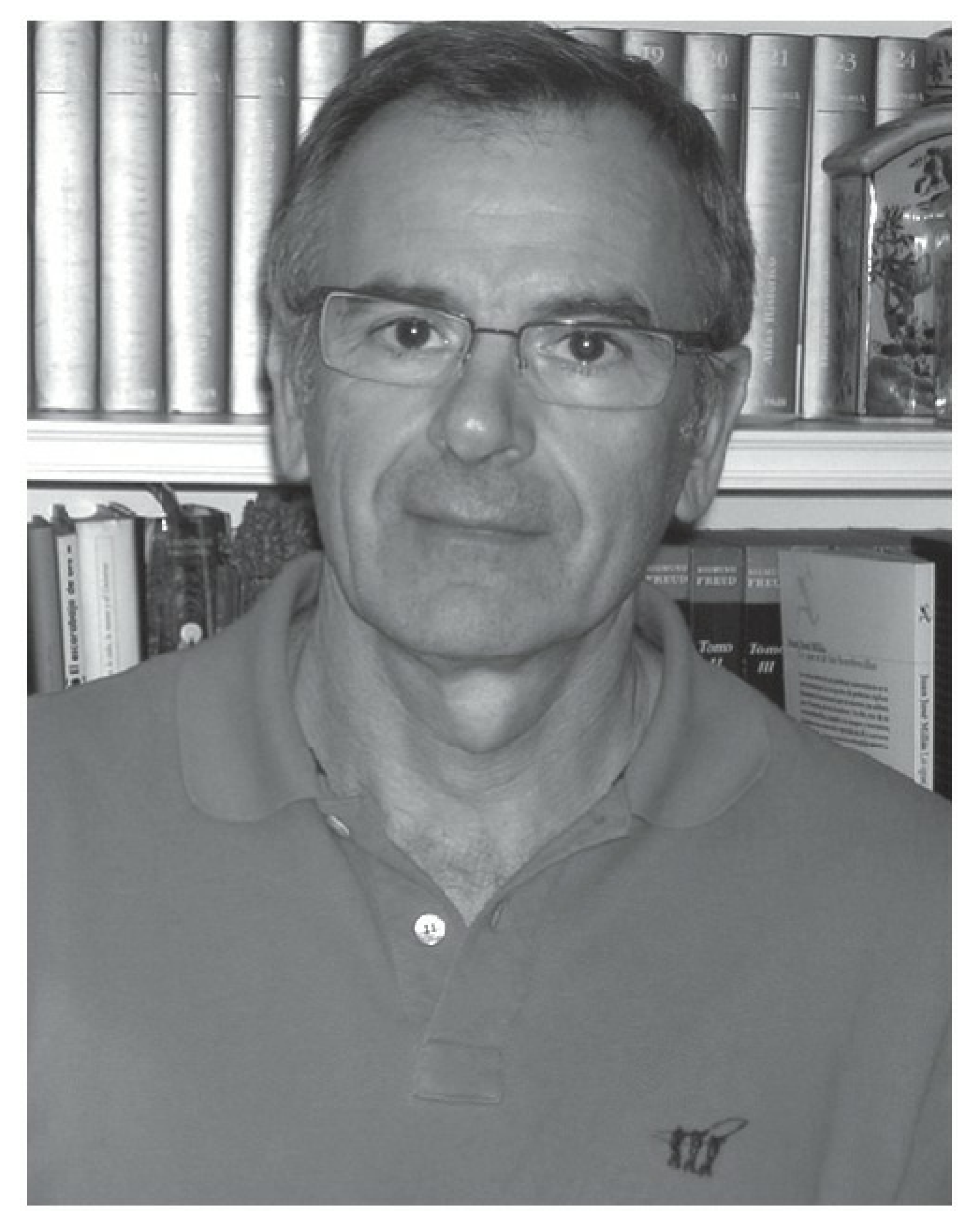
Algunas de sus últimas publicaciones son:

Campo, A. (2010): *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.

Campo A. (2010): La formación de los directivos para el liderazgo pedagógico; en A. Bolívar: Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje; en A. Manzanares (2010): *Organizar y dirigir la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. XI CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer.

Campo, A. (2011): La dirección y la evaluación para el aprendizaje. *OGE*, nº 5. Madrid: Wolters Kluwer.

Campo, A. (2011): Direcciones escolares y práctica docente, *OGE*, nº 6. Madrid: Wolters Kluwer.



**Alfonso Fernández**, maestro y profesor de Educación Secundaria, fue director de un instituto de Educación Secundaria entre los años 1997 y 2001. Formador de equipos directivos durante varios años, así como técnico en convivencia en el equipo de Organización Escolar del ISEI-IVEI -Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa- (2001-2007) y en la evaluación internacional TIMSS (*Trend in International Mathematics and Science Study*) de la IEA.

Recientemente ha sido nombrado Inspector de Educación.

Ha sido presidente del FEAE de Euskadi (2003-2006) y vicepresidente

de la Federación Estatal del FEAE (2006-2009).

Ha publicado varios artículos y realizado algunas ponencias sobre convivencia y colabora en los dosieres de herramientas de la revista OGE.

Algunas de sus publicaciones:

La convivencia en secundaria: un estudio de casos, *Revista Iberoamericana de Educación* (2006).

*OGE* nº 3 (2008): Trabajar y aprender en grupos. A. Fernández. y A. Campo.

Fernández, A. y Campo, A. (2010*):* Escuelas ricas en datos. *OGE* nº 5.

Fernández, A. y Campo, A. (2011): La dirección y la evaluación para el aprendizaje. *OGE*, nº 5. Madrid: Wolters Kluwer.



**Jesús Grisaleña Urrecho**, profesor de Educación Secundaria, fue director del Centro de Orientación Pedagógica de Basauri (1993-2001). Desde hace tres años es coordinador del Equipo de Organización Escolar del ISEI-IVEI -Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa-.

Ha publicado artículos sobre enseñanza de las lenguas: Cambiar de lengua para enseñar *(Cuadernos de Pedagogía*, 2004); Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results (*International CLIL Research Journal*, 2008); Alumnado trilingüe en Secundaria (*Revista*

*de Investigación*, 2008). Sobre convivencia escolar: La convivencia en secundaria: un estudio de casos (*Revista Iberoamericana de Educación*, 2006); Análisis de tres centros de Secundaria (*Cuadernos de Pedagogía*, 2006). Y sobre organización y gestión escolar: El coaching como experiencia de aprendizaje de los directivos (*Organización y Gestión Educativa*, 2007); El mentoring como estrategia de aprendizaje (*Organización y Gestión Educativa*, 2007); Las escuelas que aprenden, ¿qué son y cómo son? (*Organización y Gestión Educativa*, 2010); Las direcciones escolares y la práctica docente (*Organización y Gestión Educativa,* 2011).



**Nélida Zaitegi de Miguel** es consultora en Dirección y convivencia escolar. Lleva 42 años dedicada a la educación desde distintos ámbitos y responsabilidades: profesora, directora, inspectora de Educación, responsable de programas de innovación educativa (formación de equipos directivos, competencias para la vida y educación para la convivencia, la paz y los DDHH). Es miembro del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, ha sido presidenta del Euskalherriko Hezkuntza Forum Europarra y directora de la revista *Organización y Gestión Educativa* (2002-2011). Actualmente es vicepresidenta de

Convives y colabora con distintas administraciones y universidades en temas relacionados con la organización y gestión de los centros educativos para incrementar el éxito del alumnado y avanzar hacia la convivencia y paz positiva.

Algunas de sus publicaciones:

Liderazgo para el aprendizaje. En *Organizar y dirigir en la complejidad*. en A. Manzanares (2010): *Organizar y dirigir la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. XI CIOIE. Madrid: Wolters Kluwer.

La educación en y para la Convivencia Positiva en España. *REICE* 2010. Volumen 8, nº 2.

Guía para la elaboración del Plan de Convivencia anual. En *Organización y Gestión Educativa* nº 4 y 5(2006).

*Educar para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco (2005).

*Autoevaluación del centro educativo*. Taller de evaluación: modelo de gestión GE-Rs. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco (2003).

# Introducción

Afortunadamente, el entendimiento de la dirección escolar se está enriqueciendo con nuevas perspectivas teóricas y con nuevas dimensiones prácticas, que superan las visiones puramente administrativas para incorporar elementos más dinámicos en la interpretación y en la organización de los centros escolares.

En primer lugar, se asienta con fuerza una dirección que promueve una visión activa del aprendizaje y lo estimula en todos los ámbitos. En los contextos escolares el aprendizaje valioso no ocurre normalmente por accidente, por lo que el equipo directivo orienta su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje para el alumnado, profesorado, coordinadores, etc. Tenemos hoy abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan un impacto positivo, no sólo en los resultados de los exámenes, sino en la capacidad de aprender. Si el profesorado es capaz de enseñar a sus alumnos a aprender a la vez que se adquieren los contenidos, actitudes y destrezas del currículo, se logran los objetivos del aprendizaje y se obtienen tasas de rendimiento que nos permiten compararnos ventajosamente con los países de nuestro entorno.

En consecuencia, la preocupación principal de los equipos directivos es lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos. Para ello, el equipo directivo tiene que promover y facilitar entornos variados, de acuerdo a la diversidad de estrategias docentes, que hagan uso de las nuevas tecnologías de la información y que permitan trasladar la responsabilidad de su propio aprendizaje al alumnado.

En segundo lugar, las direcciones escolares tienen cada vez más en cuenta el contexto específico de los centros que dirigen. Hay una paradoja permanente para el liderazgo en todo tipo de organizaciones. Es la tensión entre las estrategias y soluciones universales, y las específicas y a la medida. Ambos extremos son peligrosos. El reto para los directivos escolares es conocer las buenas prácticas existentes

y adaptarlas al contexto específico de cada escuela. Elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de aprendizaje del alumnado y proporcionar experiencias valiosas de aprendizaje son independientes del contexto social en que se encuentra el centro educativo. No cabe duda de que el reto es mayor en unos centros que en otros, por eso reclaman respuestas específicas y contextualizadas.

El truco consiste en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde fuera, aunque los ingredientes sean similares. La dirección debe ser sensible a las características específicas como el contexto social y familiar, la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad; y reconocer las expectativas e intereses de todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias...

Y, por último, se entiende la dirección como una función repartida entre muchas personas. La tarea compleja y exigente de organizar experiencias de aprendizaje para un grupo-clase tiene tanto componente de liderazgo como la coordinación o la jefatura de estudios. El equipo directivo ha de sacar provecho del potencial de liderazgo existente en todos los miembros de su centro. Este entendimiento del liderazgo se basa en compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo instructivo no está unido inexorablemente al estatus o la experiencia. Está distribuido en las personas y en los departamentos y potencialmente disponible para todos.

Existen cada vez más evidencias, tanto en el sector público como en el privado, para apoyar este modo distribuido de liderazgo, especialmente en las organizaciones que aprenden. En ellas los directivos ponen en marcha proyectos, estimulan el diálogo y la colaboración, identifican problemas y ayudan a construir soluciones. Suelen tener un repertorio de recursos sociales más amplio de lo que ha sido habitual en las estructuras jerárquicas, para promover la apertura, para asegurar relaciones positivas y para afrontar la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a los modelos abiertos de liderazgo.

Esta segunda entrega, *Herramientas para directivos escolares II,* se suma a la anterior, *Herramientas para directivos escolares*, y como ella surgió en la revista de los directivos escolares *Organización y Gestión Educativa*, publicada conjuntamente por el FEAE y Wolters Kluwer España. Nutren esta publicación los diferentes Dossieres de herramientas que se han ido publicando en momentos distintos. Respondían a necesidades del momento, y siguen plenamente vigentes en la actualidad. Así, su origen permite abordar la lectura de modo individual, empezando por cualquiera de las herramientas. Hemos intentado eliminar repeticiones y solapamientos, pero respetando el trabajo original.

Cada herramienta cuenta con una introducción explicativa de carácter teórico, en la que se fundamenta su valor, y con una propuesta práctica que se puede aplicar directamente o modificándola para ajustarla a un contexto o necesidad específicos. Suele concluir con información adicional y una bibliografía de interés. En algunos epígrafes del libro las herramientas o actividades prácticas están escalonadas a lo largo del discurso y en otros se sitúan al final. La recopilación presta especial atención a la figura de los directivos y a la relación que establecen con la organización escolar a la que van a dotar de dinamismo y eficacia. Por eso plantea un recorrido temático para asentar direcciones estables, competentes y comprometidas.

En el capítulo I se abordan los procesos de planificación. Su importancia es cada vez más reconocida en las administraciones educativas y en los centros escolares. Se superan así las visiones de corto alcance para incorporar la prospectiva como herramienta de anticipación del futuro, la planificación estratégica como herramienta básica en los procesos de mejora y la planificación operativa como proceso de gestión del día a día.

Una forma esencial y determinante de planificación es la formulación de la política educativa que ampara, orienta y anima toda la actividad escolar. Se plantean las distintas influencias en su formulación y las características de los líderes eficaces del sistema educativo. La política se describe como el proceso por el cual los gobiernos concretan su visión política en programas y actuaciones para lograr los resultados

de transformación en la realidad.

La prospectiva como anticipación de los futuros posibles y la planificación estratégica como elección del futuro deseable, dentro de los posibles, son perspectivas complementarias. Los ejercicios de prospectiva se plantean como una actividad exploratoria que suele requerir matizaciones y elaboraciones posteriores. La prospectiva es una actividad que impulsa la construcción de una idea colectiva que ilusiona y pone en funcionamiento las energías de todos los implicados. En definitiva, es una excusa para el diálogo y para, a través del diálogo genuino, alcanzar entendimientos compartidos.

La estrategia como expresión de lo que se quiere conseguir, no simplemente de lo que se va a hacer. Se describe mejor como la manifestación de propósitos o intenciones y no como simple expresión de un deseo. La puesta en práctica es una parte importante de la estrategia, pero se necesita claridad en los propósitos antes de ser comunicada y llevada a la práctica. La puesta en práctica se concreta, por un lado, en la acomodación de la organización a la nueva visión estratégica; y, por otro, en los mecanismos que utiliza la organización para motivar a todo el sistema para conseguir los resultados descritos en la visión estratégica.

Especial atención se presta a los procesos de mejora en los centros. Un plan de mejora es un mapa de ruta que establece los cambios que tiene abordar la escuela para mejorar los aprendizajes y, en consecuencia, los resultados de alumnado, y muestra cuándo y cómo se tienen que hacer esos cambios. Así, los planes de mejora establecen prioridades estratégicas decidiendo qué hay que hacer ahora y qué se pueden posponer para más tarde.

Por último, se aborda en este primer capítulo, una guía para la elaboración del plan de desarrollo profesional de los directivos. No existe un conjunto predefinido de experiencias o acontecimientos que produzca líderes eficaces. La investigación nos dice, sin embargo, que tanto las cualidades naturales como el aprendizaje experiencial juegan un papel importante en el desarrollo de las destrezas directivas. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las destrezas de

liderazgo no es algo que alguien logra mágicamente con los profesionales, es algo que los directivos tienen que hacer por sí mismos, preferiblemente con ayuda.

En el capítulo II se tratan los temas relacionados con el trabajo en equipo y las redes de aprendizaje, en los que el concepto de liderazgo cobra un papel de capital importancia. También se incluye un dossier sobre la gestión y resolución de conflictos escolares, considerándolos un hecho inherente a toda institución en la que se establecen relaciones interpersonales y, además, una oportunidad para la mejora.

La vieja sentencia "*cada maestrillo tiene su librillo*", que ponderaba el trabajo individual como mejor método de prestigio personal y de realización profesional, ya no funciona en los centros de hoy en día. Todas las organizaciones, y la escuela también, son conscientes de que para llevar a cabo una tarea común son necesarios los planteamientos consensuados y la responsabilidad compartida. Es decir, la necesidad de trabajar en equipo. Este, que es un proceso largo, requiere el tiempo necesario para que se asiente en el centro la cultura de la participación y la colaboración y el esfuerzo de hacerlo efectivo en la toma de decisiones que son primordiales para el centro. Todo equipo de trabajo con vocación de éxito debe tener un líder o coordinador que sepa conducir al grupo para que logre su tarea y, además, debe conseguir que sus miembros se sientan satisfechos del trabajo compartido.

Cuando se habla de aprendizaje se suele distinguir entre el aprendizaje como adquisición, en el que resalta los aspectos individuales del mismo; y el aprendizaje como participación, en el que el foco se pone en la importancia de la participación y la realización de actividades compartidas. En esta última concepción se sustentan las teorías de las redes de aprendizaje cuya concreción en los centros escolares tiene dos objetivos básicos: crear y extender el conocimiento profesional y generar un cambio sustancial en la práctica docente. Para ello es conveniente delimitar una serie de aspectos que definen una red: finalidad, tipo de relaciones, nivel de colaboración, liderazgo, apoyo mutuo...; y en el caso de los centros escolares, además, precisar qué tipos de aprendizajes se van a llevar a cabo a través de ellas.

En el apartado tercero de este capítulo se aborda el concepto de red. Aunque es un término de carácter polisémico, una definición comúnmente aceptada hace referencia a la construcción intencionada que tiene como objetivo crear nuevos conocimientos y transferirlos en contextos de colaboración. Si se atiende a su tipología encontramos diferentes tipos de redes, dependiendo de cómo se definan e interrelaciones sus elementos constitutivos: nodos, enlaces y núcleos Así, hablaremos de redes centralizadas/descentralizadas, rígidas/flexibles, fuertes/débiles y abiertas/cerradas. En cualquier caso, todas ellas actúan bajo la idea común de compartir conocimientos y, de manera especial, en el ámbito educativo en el que son una herramienta muy eficaz para la mejora de la práctica docente.

Uno de los siete elementos que caracterizan una red escolar es el liderazgo, tema que tratamos en el cuarto apartado. En el caso de las redes de centros se trata de un liderazgo de tipo compartido, colaborativo, incluso con varios niveles de implicación y ejecución. El papel del líder en una red de centros es el del líder de un sistema. Es decir, no se centra en la mejora de la actuación de los elementos que componen la red: personas, departamentos, instituciones, etc.; sino en la mejora de la calidad de respuesta del sistema en su conjunto, sabiendo que esto conllevará la mejora de los resultados de todos y cada uno los alumnos. Además, en este apartado se incluyen dos anexos en los que se incide sobre las ventajas del trabajo en red y su importancia para el diseño e implementación de nuevas políticas educativas.

El quinto y último apartado del capítulo II se dedica al análisis, clasificación y gestión de los conflictos escolares. Se parte de la premisa de que la existencia de conflictos en los centros no es más que la consecuencia de la interacción y del establecimiento de relaciones humanas; y, en este sentido, se considera más como una oportunidad de desarrollo personal e institucional que como una rémora que se asocia a la vida del centro. El diagnóstico eficaz en sus inicios y las propuestas consensuadas para abordarlos y resolverlos deben ser herramientas que deben utilizar todos los centros que aspiren a mejorar en su práctica docente.

Por otra parte, en el capítulo III abordamos la gestión del conocimiento. Existe un acuerdo explícito a partir de la investigación y de la práctica educativa, que también aparece en muchas otras profesiones, en que el capital fundamental de las organizaciones es el humano y que la competencia colectiva de una organización es mucho más que la suma de las competencias individuales de cada una de las personas que la componen. Existen muchos tipos de conocimiento útil en las organizaciones escolares, que nacen a partir de los datos e informaciones disponibles y que deben ser puestos en evidencia a través de procedimientos diversos.

Las investigaciones en este campo de estudio nos indican que las escuelas "inteligentes" han fundamentado su trabajo en el aprendizaje, no solo del alumnado sino del profesorado y de la propia dirección escolar. De esta forma, un centro escolar "inteligente" se convierte en un lugar en el que se analiza, reflexiona y debate conjuntamente sobre los aspectos esenciales que desarrolla. Es decir, sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sobre la organización de la que dotarse para mejorar la respuesta educativa a todos y cada uno de sus alumnos, y con ello mejorar los resultados escolares.

Una organización que aprende es capaz de aprender a aprender y se demuestra competente a través de tiempo, conservando aquello de sí misma que le hace competente y modificando aquellos aspectos que considera necesario transformar para responder a los objetivos que se ha marcado.

Otro aspecto de relevancia que no puede olvidarse, por ser el sustrato de la capacidad de aprender a aprender, es la cultura escolar que sustenta los aprendizajes. El significado del término "cultura" hace relación a las personas en las organizaciones y se manifiesta en los comportamientos (lo que las personas dicen y hacen), en las relaciones (la articulación del trabajo compartido) y las actitudes y valores (las asunciones, creencias y prejuicios) que afectan informalmente los procedimientos de trabajo. Algunas culturas son más propensas a la estabilidad y pugnan por mantener las cosas como están, aún ante las demandas y exigencias de cambios. Otras, por el contrario, aceleran su ritmo de cambio y transformación para evitar la

complacencia. La mayoría busca un equilibrio satisfactorio entre estabilidad y cambio.

Para conocer y profundizar en las características de la cultura de un centro escolar es importante comprender cómo afectan las estructuras organizativas al profesorado en su actividad de facilitar el aprendizaje, y a los alumnos en su actividad de aprender, por lo que se proporcionan varias herramientas prácticas que creemos útiles para esta finalidad.

Otra característica de las organizaciones que aprenden es la necesidad de actuar y de tomar decisiones en base a los datos y evidencias disponibles. De forma similar a lo que sucede en muchas otras profesiones, los profesionales de la educación necesitan disponer de datos sobre las cuestiones técnicas que precisan para desarrollar la profesión día a día (el momento apropiado para comenzar un tema, cuándo proponer al alumnado trabajar individualmente, en parejas o en pequeños grupos, cómo adaptarse a los ritmos del alumnado para obtener el máximo rendimiento, etc.). También los directivos escolares requieren herramientas para gestionar el centro que dirigen mediante evidencias. Las decisiones que deben tomar sobre asignación del profesorado a los grupos de alumnos, sobre las modalidades de coordinación y trabajo conjunto, o las prioridades en la elaboración de los horarios, por ejemplo, deben estar fundadas en datos para poder diseñar planes estratégicos que sean viables y proporcionen sentido al trabajo en común. Aún con todo, en educación la realidad indica que aún existe un gran camino que recorrer, en el que se avanza más lentamente que en otros campos del conocimiento humano.

El capítulo III finaliza con un dossier dedicado a un aspecto en el que la organización escolar tiene mucho que decir y aportar: la gestión de los tiempos y espacios para la labor conjunta del profesorado. El sistema por el que se gestionan las reuniones es, a la vez, una muestra de la cultura escolar y una manifestación de los aprendizajes "inteligentes" que pueden desarrollarse. Si planificar y presidir las reuniones fuera solo una cuestión técnica (preparación orden día, elaboración documentación, actas,...) sería fácil su gestión, pero el éxito y la frustración se consiguen en términos de relaciones interpersonales. El

dossier ofrece varias herramientas prácticas que pueden ayudar a los directivos escolares y los cargos intermedios (coordinadores de ciclo, jefaturas de departamento, etc.) a desarrollar más eficazmente su función.

Finalmente, en el capítulo IV, se revisa el entendimiento del liderazgo pedagógico. En primer lugar, se insiste en la importancia de asumir el liderazgo de los aprendizajes, porque esta tarea es la de mayor impacto, después de la actuación del profesorado, en la eficacia de los centros. Se plantea un nuevo modelo de aprendizaje, que supera las visiones reduccionistas de muchos centros, en consonancia con el nuevo énfasis en los aprendizajes significativos, pragmáticos y funcionales y en la importancia del alumno como protagonista del aprendizaje.

Posteriormente, se insiste en que el currículo, en definitiva, es el conjunto de experiencias de aprendizaje que se propone al alumnado en una etapa educativa o en la educación básica. Las direcciones escolares tienen que liderar una propuesta coherente y consistente de experiencias de aprendizaje. Así, son los alumnos los que determinan lo que se aprende a partir del conjunto de experiencias (planificadas o no) que viven en la escuela, a lo largo de su proceso de escolarización y en otros entornos informales. Nuestros esfuerzos no generan directamente resultados de aprendizaje, sino procesos de aprendizaje en los que aprenden. Por tanto, a no ser que comprendamos razonablemente cómo aprenden nuestros alumnos, el intento de mejorar los procesos puede ser, en el mejor de los casos, inútil y en el peor, contraproducente.

En un dossier propuesto en este capítulo se ilustran los modos en que se pueden contemplar los aprendizajes. Cada uno tiene sitio en el repertorio del que aprende y, por supuesto, puede influir en la enseñanza. Hay cosas que merece la pena memorizar. Otras se memorizan de modo organizado. Hay cosas valiosas que se adquieren con la práctica, sobre todo cuando se automatizan. Pero, para llegar a ser un aprendiz eficaz, es importante la oportunidad de asumir el control y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje para desarrollar entendimientos alternativos. La prueba del algodón es que

la actividad se acomode al fin establecido. Cuando sea importante la memorización o la práctica de destrezas o la comprensión activa mediante la actividad del alumno, el profesorado organizará las experiencias oportunas.

El siguiente punto del itinerario es la evaluación formativa, la evaluación *para* el aprendizaje, que tiene una consideración más humilde que la sumativa, pero es un instrumento potente de transformación de los aprendizajes. La evaluación formativa, la evaluación *para* el aprendizaje, describe los procedimientos con que profesorado y alumnado usan la información recogida para mejorar el aprendizaje y, en consecuencia, los resultados del mismo. La información produce evidencias que permiten adaptar tanto la enseñanza como el trabajo del alumnado para guiarlo en la dirección adecuada. La evaluación formativa estimula la lectura continua del proceso de aprendizaje para comprobar si va por donde se había previsto y hacer, en caso contrario, las correcciones oportunas. De esta forma, la evaluación formativa es el nexo entre enseñanza y aprendizaje y permite comprobar si las experiencias propuestas de aprendizaje (enseñanza) han causado los efectos previstos en el mismo.

Se acaba el capítulo y el libro con una reflexión sobre las prácticas docentes y la intervención de las direcciones escolares en las mismas. A los centros y a las direcciones de los mismos les queda la responsabilidad, muchas veces no reconocida y frecuentemente no asumida, de favorecer la mejora de la práctica profesional. De acuerdo al saber común compartido por las direcciones, un centro funciona bien cuando los profesores hablan de su práctica profesional, se observan mutuamente en sus actividades de aula y se reúnen para programar de modo conjunto las experiencias de aprendizaje que proponen a su alumnado y para evaluar los resultados de aprendizaje. Suelen utilizar para ello una serie de estrategias que se desarrollan en el apartado correspondiente.

Hasta hace poco, las decisiones en los centros escolares rara vez se tomaban sobre la base de una evaluación sistemática y, aún menos, acompañada de una recogida suficiente de datos. Por ello, muchas

decisiones estaban pobremente avaladas por información o eran tomadas por personas que no entienden las implicaciones prácticas relativas a aquello que decidían. Para evitarlo, estas herramientas están diseñadas para ayudar a los equipos directivos a pensar críticamente sobre los problemas a los que se enfrentan y sobre las prácticas diarias de su actuación. Son herramientas para pensar con claridad en la realización de las siguientes tareas:

- **Recoger información básica:** antes de afrontar un problema, un equipo necesita una buena información acerca de la naturaleza, dinámica y complejidad del mismo. Con frecuencia se trabaja con visiones contaminadas por prejuicios o con asunciones falsas.
- **Convertir la información y las ideas en algo mensurable:** a veces la evaluación es más subjetiva de lo deseable. Si las ideas se convierten en objetivos medibles, y se toman medidas con frecuencia, el progreso hacia los objetivos puede ganar en sistematicidad y eficacia.
- **Analizar tareas y procesos:** cuando un equipo tiene por tarea conseguir la mejora de un proceso, necesita examinar y entender ese proceso y hacerlo de una manera objetiva.
- **Diseñar procesos mejorados:** entender un proceso es el primer paso para mejorarlo. El pensamiento creativo y las herramientas analíticas están a nuestra disposición.
- **Establecer estándares o indicadores de calidad:** para poner en marcha un cambio de modo satisfactorio, se necesita marcar objetivos finales y parciales.
- **Dirigir las actuaciones profesionales:** cuando se logra un nivel satisfactorio de actuación profesional es necesario saber cómo se ha logrado y cómo se mantiene, para poder hacerlo permanente y sostenible.

Todo equipo directivo debe contar con una caja de herramientas bien surtida, debe tener criterio para seleccionar la más apropiada en cada situación y debe ejercitarse en su uso para dominar las herramientas con soltura. Las herramientas sirven para pensar de modo colectivo,

para orientar la acción con eficacia, para desmontar los prejuicios asentados, para evaluar el progreso y los logros del alumnado... Son una ayuda para la comprensión y para la acción.

Muchas de las ideas prácticas aquí planteadas son deudoras de lecturas y experiencias distintas recogidas en distintos medios, que hemos intentado recordar y reconocer, aunque algunas veces el rastro no es tan evidente. Otras surgieron colectivamente del trabajo en el Programa de Formación de Equipos Directivos del País Vasco para dotar de contenido práctico al recorrido de aprendizaje que se ofrecía a los directivos. Y, por último, son fruto de los procesos de asesoramiento a los centros escolares en sus procesos de mejora.

Muchos de los dosieres son consecuencia de la insistencia de la anterior directora de la revista *Organización y Gestión Educativa*, Nélida Zaitegi, a quien agradezco el estímulo y la confianza. Lo mismo sucede con el actual director, José Luis San Fabián, a quien también agradezco su apoyo. Contribuyen con algún dossier de herramientas a esta recopilación Maite Alonso y Carmen Biain, a quienes agradezo su colaboración. En otros he trabajado, siempre muy a gusto, con Jesús Grisaleña, con Alfonso Fernández y con Nélida Zaitegi, coautores de varios de los apartados de este libro. No quiero finalizar sin agradecer el estímulo recibido por parte de los compañeros del consejo de redacción de la revista *Organización y Gestión Educativa* y de la responsable de redacción de la misma, Mª Eugenia Lorduy. A todos, muchas gracias.

# Política educativa y liderazgo

**Alejandro Campo**

*"¡Dios, qué buen vasallo! ¡Si oviese buen señor!"*

(Cantar del Mío Cid)

## 1.1. *Introducción*

La respuesta creativa a las múltiples demandas educativas (mayor eficacia y efectividad del sistema, mayor equidad y cohesión social, una comparación positiva con otros sistemas escolares...) requiere un liderazgo transformador en nuestras escuelas y en nuestro sistema educativo. Sabemos por la experiencia acumulada en la industria, en la educación y en las empresas de prestación de servicios en general que, en las organizaciones sometidas a cambios múltiples y acelerados, uno de los factores esenciales que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso es la *calidad de la dirección y del liderazgo*. Las ideas básicas que deben sostener el crecimiento de la capacidad de liderazgo de los sistemas educativos son:

- La dirección y el liderazgo como influencia.
- La dirección y el liderazgo como fuente de aprendizajes.
- La dirección y el liderazgo como responsabilidad social.
- La dirección y el liderazgo como propuesta de retos ilusionantes.
- La dirección y el liderazgo acompañado de una gestión eficaz.
- La dirección y el liderazgo asumido y distribuido con inteligencia.

Los sistemas centralizados, como el nuestro, se han caracterizado por mantener bien lo existente, pero se muestran poco eficaces en los procesos de transformación. Arrastramos un déficit acumulado de valoración y de ejercicio de liderazgo. Las unidades administrativas centrales y territoriales no ejercen, muchas veces, las funciones de liderazgo que les corresponden. No existe un conjunto de líderes y gestores eficaces que asuman las numerosas tareas y puestos de responsabilidad existentes. De la misma forma, los centros educativos

no cuentan con aspirantes suficientes a la dirección. Pero las evidencias son tozudas cuando señalan la urgencia de crear una masa "crítica" de directivos escolares que garanticen una buena gestión y liderazgo en las aulas, en los ciclos, en los departamentos, en los centros y en el resto de unidades funcionales del sistema educativo.

La reflexión que queremos hacer se centra en las unidades de dirección y liderazgo de los sistemas educativos. Es decir, las que están en los niveles de la Administración externos a los centros educativos, que tienen la obligación de dar ejemplo con su actuación al resto de las organizaciones del sistema. Así, combinan actividades de mantenimiento del sistema y de transformación para adecuarlo a las nuevas necesidades. En esta última tarea tienen encomendadas dos grandes funciones:

- Formular políticas educativas que den respuesta a las necesidades de los usuarios del sistema educativo.
- Liderar la puesta en práctica de estas nuevas políticas cambiando los modos de intervenir en los centros y ayudando a institucionalizar las nuevas prácticas a lo ancho y a lo largo del sistema educativo.

## 1.2. *La formulación de la política educativa*

Con frecuencia, la consideración popular el término «política» alude a las técnicas de manipulación del poder y a la información privilegiada para beneficiar a los amigos, o uno mismo, o para promocionar intereses de colectivos restringidos a expensas de intereses colectivos más generales. Este entendimiento ha eclipsado el sentido clásico de la política como medio que garantiza que las comunidades tomen las decisiones que sirven al interés general de la sociedad. Se entiende aquí la política educativa como el ejercicio legítimo del poder político, consistente en cualquier tipo de acción (las omisiones, también) relacionada con la selección de objetivos, la definición de valores y la distribución de recursos. En otro momento (Campo, 2003) se ha planteado la lógica secuencial de la política educativa, que volvemos a considerar por su interés en la reflexión de hoy. La política educativa se desarrolla en fases, en alguna medida independientes unas de

otras, que es conveniente analizar para observar aciertos e incongruencias.

La primera fase consiste en el ejercicio de las influencias y los intereses. En esta fase, quienes cuentan con poder e influencia buscan las formas de ejercerlos en la definición de la política educativa. Es difícil rastrear influencias e intereses que no se dramatizan en el escenario, a la vista del público, sino entre bambalinas. Las manifestaciones públicas que legitiman determinada política suelen ser fragmentarias, con lenguajes simbólicos que camuflan las verdaderas dimensiones de la decisión política. Nos debemos preguntar de dónde proviene la propuesta de reforma, cómo se convierte en prioridad de un gobierno cuando quizá otras políticas más perentorias no lo logran, por el papel de los diversos actores individuales y colectivos, por los intereses que avala o privilegia y por los que ignora o menoscaba, etc.

La segunda fase está vinculada a la política como manifestación escrita, como texto, como promulgación discursiva de unas convicciones y actuaciones, y es susceptible de análisis riguroso. Los textos son visibles, pero a veces no son tan transparentes como aparentan. Señalan los objetivos explícitos, ocultan los implícitos e ignoran los efectos no deseados de la reforma, muchas veces tan importantes como aquellos que se persiguen de modo explícito. Conviene preguntarnos si la formulación (texto legislativo aprobado) coincide con las intenciones iniciales, qué factores intervinieron en los cambios introducidos, el apoyo y rechazo social y profesional de las distintas alternativas en juego, etc.

La tercera, aunque fuertemente influenciada por el texto, tiene un cierto grado de autonomía. Es la puesta en práctica. La complejidad de la reforma viene dada en buena parte por el tipo de tarea que regula o propone. Si lo que demanda de los profesionales es el uso de nuevos materiales curriculares, resulta sencillo. Más complejo es si tienen que modificar sus estrategias docentes y de organización en los centros. Y la dificultad es todavía mayor cuando se requiere de los profesionales un cambio en las creencias y en los valores profesionales. En esta fase es interesante analizar las dificultades para plasmar en la realidad las intenciones de transformación expresadas en el texto, los modelos de

implementación utilizados, en qué medida se combinan estímulo y presión, los recursos y las estrategias para apoyar la reforma, la respuesta a la reforma de las escuelas como unidades de intervención educativa, entre otros.

Una última fase, poco cultivada por los políticos, consiste en la evaluación del impacto real, de los efectos de la reforma, tanto en términos de resultados de aprendizaje como de los procesos, las condiciones y los contextos.

En resumen, podemos decir que las reformas escolares pueden reflejar las aspiraciones mayoritarias de una sociedad producto de las presiones culturales, políticas y económicas de cada época. Aunque también puede suceder que las modas y los gustos marquen la orientación que se imprime a los derroteros educativos. Por esta última razón, las reformas suelen ser víctimas de una transitoriedad acelerada: aparecen, brillan unos momentos y desaparecen sin dejar rastro. Sin embargo, aquellas que tienen o ganan el apoyo de todos los implicados tienen mayores posibilidades de permanecer. Sin escuchar los reparos de los que comparten el cambio, silenciando o ignorando a aquellos que no están de acuerdo, que no entienden o que no están convencidos de que la nueva iniciativa sea más interesante que su alternativa, las reformas dejan de ganar al apoyo necesario de quienes tienen que llevarlas a la práctica. La implicación de aquellos que tienen que trasformar la realidad es el único camino para que las innovaciones resulten eficaces. La política educativa no determina por sí sola lo que acontece en la educación, pero ejerce para bien o para mal una influencia no desdeñable.

Un axioma de los procesos de cambio en educación nos dice que lo importante, lo que transforma la actividad educativa, no se puede imponer (Fullan, 1998). Los centros educativos contemplan los resultados de la actividad política de modo ambivalente, a veces como amenaza, con desconfianza, y a veces como oportunidad, con esperanza. Las demandas externas frecuentemente excesivas, fragmentarias y, hasta en algunos casos, contradictorias vienen a distraerlos de la respuesta ordinaria organizada a los problemas con los que se encuentran. Pero a su vez necesitan marcos de regulación

que vayan corrigiendo las disfunciones existentes. La apuesta por confiar en las escuelas (autonomía) estimulando su capacidad interna de desarrollo (formación y apoyo sistemático) con un sistema riguroso de rendimiento de cuentas suele funcionar mejor que una prescripción pormenorizada de las conductas deseables tanto para los profesionales como para los centros.

La consideración de las relaciones complejas que establece la política educativa con los centros y con los profesionales que trabajan en ellos aconseja la definición de un nuevo paradigma: "La nueva finalidad de la educación descansa en un modo distinto de entender los procesos de aprendizaje-enseñanza. Requiere por tanto un nuevo marco para las reformas, en el que los políticos en vez de diseñar nuevos elementos de control para orientar el sistema educativo, dirijan sus esfuerzos al desarrollo de la capacidad del profesorado y las escuelas para aceptar la responsabilidad sobre el aprendizaje del alumnado" (Darling-Hammond, 2000).

Juntamente con nuestro deseo de que los políticos acierten en su complicada tarea, va la constatación de que la política educativa sirve para algunas cosas, pero es incapaz de resolver otras. Se muestra efectiva a la hora de asignar los recursos con equidad, difundiendo el conocimiento valioso de la investigación y creando redes de comunicación e intercambio. Sin embargo, no puede actuar como regulador de los métodos y estrategias de enseñanza por ser ésta una actividad individual, que difícilmente se somete a procesos de estandarización. Su preocupación debe ir destinada a garantizar la competencia profesional de los profesores individualmente y de los centros escolares de modo colectivo, como unidades de intervención educativa.

## 1.3. *Liderazgo transformador, factor de eficacia*

La enseñanza pública tiene escasez de líderes, insistimos. No hablamos ya de la tradicional y endémica falta de aspirantes a dirigir los centros escolares, sino de la falta de líderes en las distintas instancias administrativas externas a los centros educativos, desde los consejeros de Educación pasando por los directores generales,

administradores de los distintos servicios y el servicio de inspección, hasta los responsables de las unidades territoriales o provinciales. Y no es el caso de que estos puestos estén vacantes por falta de aspirantes. No. Están ocupados, porque al atractivo de un buen salario añaden un prestigio del que carecen otros trabajos en Educación. Los puestos están ocupados, pero no todas las personas que ocupan puestos de liderazgo, lo ejercen. No es extraño encontrar quienes piensan que su único papel es la eficiencia del sistema, limitándose a exigir el cumplimiento riguroso de las normas y procedimientos. Sin caer en la cuenta de que las rutinas de funcionamiento ya existen para asegurar la eficacia, mientras que el sistema educativo tiene asignadas como finalidades esenciales preparar a niños y jóvenes para que sean ciudadanos responsables, adultos autónomos e independientes.

Lograr estos objetivos demanda del sistema educativo el desarrollo de determinadas competencias, conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Ello supone implicar a todos los estudiantes con experiencias de aprendizaje de calidad, a la vez que se les proporciona cuidado y seguridad física y emocional.

Todo lo anterior puede parecer un proceso sencillo, pero resulta extremadamente complicado porque hay múltiples influencias que quieren ejercer control en los procesos y contenidos de la educación pública. Cuando los dirigentes del sistema educativo no tienen las cosas claras, la educación se puede convertir en un mercadeo de intereses particulares que, aunque sean legítimos, desvían los esfuerzos del sistema de las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos. Los líderes del sistema educativo deben canalizar estas influencias y, a veces, oponer fuerte resistencia para que los esfuerzos graviten entorno a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Su eficacia depende de su capacidad para inspirar, motivar y apoyar a los directivos y al profesorado de los centros, protagonistas a pie de obra de la acción educativa. Su visión garantiza que el sistema trabaje para el máximo beneficio de todos y cada uno de los alumnos. Organizan y asignan recursos económicos, humanos y tecnológicos para incrementar la intensidad y eficacia de la acción del profesorado. En esta tarea no pueden trabajar ellos solos. Por eso deben buscar

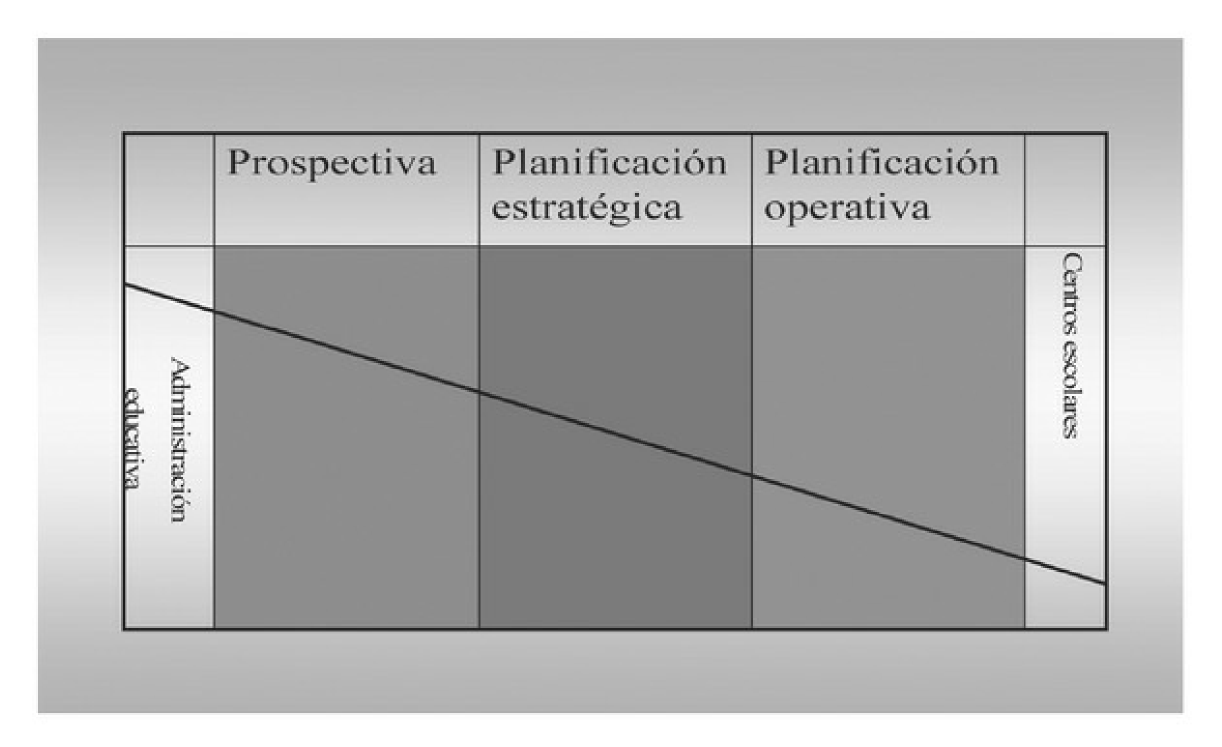
aliados en todos los niveles del sistema, con quienes colaborar para hacer del aprendizaje la prioridad.

Hay una demanda real de líderes porque el sistema público de enseñanza no está consiguiendo educar a todos con eficacia. Los dirigentes educativos que se fijan exclusivamente en cumplir con los procedimientos establecidos, con las normas y regulaciones y que obligan a los demás en su cumplimiento, no son líderes. Tienen su papel, pero si dominan el sistema, este seguirá funcionando como hasta ahora con los mismos resultados. Si queremos que las respuestas sean mejores tiene que haber líderes que sueñen con futuros ilusionantes para todos, que contagien la fuerza de la ilusión y del optimismo para que los sueños se conviertan en realidad.

Nuestros sistemas educativos cuentan por desgracia con un exceso de administración y con déficit claro de liderazgo. Aún más importante que hacer las cosas bien (*doing the thing right*) es hacer las cosas correctas y necesarias (*doing the right thing*). Marzano y Waters (2009) han identificado las iniciativas y responsabilidades de los dirigentes de un sistema educativo, que tienen un impacto real en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas:

- Asentar procesos de colaboración en la fijación de los objetivos estratégicos.
- Establecer los objetivos irrenunciables de instrucción y de aprendizaje.
- Crear en la comunidad vinculación con los objetivos prioritarios, de modo que las iniciativas de los centros se dirijan hacia su consecución.
- Hacer un seguimiento sistemático del logro en los objetivos propuestos.
- Asignar recursos en acciones de apoyo a los objetivos establecidos.

## 1.4. *Características de los líderes estratégicos*




Adivinar las posibilidades futuras es un ejercicio imaginativo provechoso que se ha convertido en disciplina científica, dejando de ser pura adivinación esotérica. En su ejercicio nos topamos con dos dificultades básicas. La primera es que las imágenes de que disponemos están basadas en lo que conocemos del pasado y pueden resultar inadecuadas para los retos del futuro. La acción política puede abogar por convertir la reforma en restauración de viejos esquemas y fórmulas, aplicando respuestas del pasado, en vez de tantear nuevas fórmulas de solución a los problemas que ya están presentes o que se adivinan. La segunda dificultad es dar por resueltos o por irresolubles viejos problemas, como el de la desigualdad en el acceso a las oportunidades y a los logros educativos. La consideración de la calidad como un mero problema técnico, sin hacer mención a los fines del sistema educativo, deja sin validez los grandes acuerdos de las declaraciones programáticas.

Podemos sentir la tentación de atajar el desconocimiento del futuro preparándonos para todos los futuros posibles, cosa harto difícil y complicada, o incorporar al sistema educativo un chip inteligente que le haga maniobrar con éxito ante la ambigüedad y la incertidumbre o, con una ambición quizá desmesurada, construir a través de la educación el futuro que deseamos.

También podemos sentir otra tentación al pensar sobre el futuro de este país. Por una parte, hay una corriente de pesimismo en cierto sector cultural al que le gusta acentuar los elementos negativos. Se tiene a la globalización como culpable de la erosión de los valores tradicionales y de la identidad del país. Frecuentemente el pesimismo se torna fatalismo -el sentimiento de que el futuro está fuera de nuestro control-. Por otra parte, la cultura oficial promovida por las instituciones públicas adopta una postura más optimista y se busca en el crecimiento económico un futuro mejor -esta tendencia encierra también un fuerte sentido de fatalidad-. El fatalismo encierra la idea de que el futuro está determinado por las poderosas fuerzas económicas y sociales.

La prospectiva como anticipación de los futuros posibles y la planificación estratégica como elección del futuro deseable, dentro de los posibles, son perspectivas complementarias.

La prospectiva es una actividad que impulsa la construcción de una idea colectiva de la educación de un país que ilusione y ponga en funcionamiento las energías de todos los implicados. Los ejercicios de prospectiva se plantean como una actividad exploratoria que suele requerir matizaciones y elaboraciones posteriores. En definitiva, es una excusa para el diálogo y para, a través del diálogo genuino, alcanzar entendimientos compartidos que afectarán a:

- La *estrategia* como expresión de lo que se quiere conseguir, no simplemente de lo que se va a hacer. Se describe mejor como la manifestación de propósitos o intenciones y no como simple expresión de un deseo. La puesta en práctica es una parte importante de la estrategia, pero se necesita claridad en los propósitos antes de ser comunicada y llevada a la práctica.
- La *política* como el proceso por el cual los gobiernos concretan su visión política en programas y actuaciones para lograr los resultados de transformación en la realidad.
- La *puesta en práctica*: aquí se toma en consideración, por un lado, la acomodación de la organización a la nueva visión estratégica y, por otro, los mecanismos que utiliza la organización para motivar a todo

el sistema para conseguir los resultados descritos en la visión estratégica.

En este contexto, los líderes estratégicos, según Davies y Ellison (2003), manifiestan una serie de conductas con las que conjugan la gestión del día a día con la visión a medio y largo plazo del conjunto del sistema educativo:

**Practican el optimismo y la anticipación.** Revisan constantemente la funcionalidad de los procedimientos establecidos. Tienen vigías que les alertan de las nuevas necesidades e intentan anticipar las respuestas adecuadas. Son conscientes de las fortalezas del sistema y de las personas, y también de que los saberes profesionales se quedan obsoletos con el tiempo y que los profesionales tienen que poner a punto de modo constante sus competencias. Buscan permanentemente nuevas soluciones que den respuesta a los problemas endémicos del bajo rendimiento del alumnado y de la desafección con la actividad escolar. Están orientados hacia el futuro y lo contemplan como una oportunidad de mejora. Los cambios son necesarios y no son vistos con recelo. Ven retos y no problemas, de modo que activan las energías de las comunidades educativas para que cuestionen sus patrones de conducta y comprueben si hay algo que hacer de modo diferente en el futuro. Los líderes estratégicos son capaces de vivir en la ambigüedad y de mantener la tensión creativa que se crea entre una visión de futuro exigente y la realidad a veces no tan satisfactoria del día a día.

**Lo importante prima sobre lo urgente.** Los directivos de los sistemas educativos dan importancia a su propio pensamiento estratégico y construyen nuevos modelos mentales que facilitan su propia comprensión de la realidad. Dedican tiempo a la reflexión sobre las nuevas ideas, de modo que son capaces de conceptualizarlas y comunicarlas con claridad a los demás. Un tópico común en la literatura de la gestión y la dirección de los sistemas educativos es que primero tienes que conocerte a ti mismo, luego entender a tu equipo y finalmente a la organización. No es bueno que las urgencias de la gestión oculten lo importante, como comentaba S. Covey (1994), por

lo que es crucial el tiempo para pensar, en vez de ir de un lado al otro sin saber muy bien en qué se gasta el tiempo. Los líderes estratégicos se conceden tiempo para su propio desarrollo profesional y para desarrollar nuevas ideas. Esto les permite generar nuevos marcos de entendimiento de la realidad y de la acción educativa.

**Las decisiones se sustentan en un claro sistema de valores.** Operar estratégicamente requiere que los directivos del sistema tengan un sistema de valores claro, con posiciones éticas y morales estables, sobre las que basar las decisiones. Necesitan anticipar el efecto de las nuevas ideas en ellos mismos, en los demás y en las escuelas, tanto a corto como a largo plazo. El uso de la inteligencia analítica (hacer las cosas apropiadas) y de la inteligencia emocional (hacerlo de la manera correcta) es crítico. Los directivos necesitan intuición y un buen juicio que se basa en el sentido común y en el interés genuino por los niños y jóvenes a los que sirve el sistema educativo. Las estrategias son importantes, pero cambian con el tiempo y tienen un valor meramente instrumental. Los valores tienen una mayor estabilidad, permanecen durante más tiempo y sirven para anclar las grandes decisiones estratégicas. En resumen, los directivos del sistema deben contar con las siguientes destrezas:

- Habilidades creativas para descubrir nuevas ideas.
- Capacidad analítica para establecer la idoneidad de las mismas.
- Habilidades prácticas para aplicar las nuevas ideas y convencer a otros del valor de las mismas.
- Capacidad de anticipación para valorar el efecto en las personas y en las organizaciones a corto y a largo plazo.

Los directivos dan una gran importancia a clarificar los valores en que se basan las decisiones. Así, implican a los demás al tomar decisiones complicadas de modo informado.

**Cuentan con los activos del sistema.** Un sistema educativo está densamente poblado por personas y en ellas reside el saber hacer colectivo. Los directivos se comunican activamente con los profesionales, escanean el sistema en busca de nichos de excelencia,

transfieren modelos de intervención exitosos. Consultan, negocian las nuevas políticas educativas con quienes tienen que ponerlas en práctica. A la vez, son contundentes en la exigencia de las finalidades básicas del sistema educativo, dar un buen servicio a todos niños y jóvenes, impidiendo las tentaciones corporativas del profesorado de adueñarse del sistema en su provecho. No se contentan con que un porcentaje alto de escuelas den un buen servicio. Aspiran a que el 100% de los centros presten un servicio de calidad a todos y a cada uno de sus alumnos.

**Tienen un alto nivel de inteligencia emocional.** Los líderes de los sistemas educativos tienen confianza en sí mismos y una gran resistencia, necesarias principalmente en los primeros momentos del cambio estratégico. Son capaces de escuchar con sensibilidad y entienden que el mejor regalo que pueden recibir es una opinión honesta. Para ello se rodean de personas con criterio y crédito profesional y renuncian al coro de acólitos que siempre les da servilmente la razón. Reconocen sus errores y los corrigen. Combinan de modo equilibrado la exigencia de los fines del sistema educativo con la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes. El cómo se hacen las cosas tiene tanto valor como el qué se hace. La inteligencia social o interpersonal es muy importante en los procesos de liderazgo estratégico, porque la toma de decisiones estratégicas en la mejora del sistema y de los centros está conectada a las emociones de los protagonistas. Es necesario discernir los estados de ánimo, las motivaciones, las intenciones en nosotros mismos y en los demás. Los procesos de cambio no son enteramente racionales. Las emociones tienen un peso sustancial, porque representa lo que mueve, lo que motiva para la acción.

## 1.5. *Conclusión*

Nuestros sistemas educativos actuales no se han librado de la tradición y de las costumbres de los sistemas centralizados y están administrados en exceso y poco liderados. Es frecuente aún que predomine como mecanismo básico de acción la intervención sobre la estructura, y que la política educativa se entienda como promulgación de leyes y normas. Las unidades administrativas territoriales están

lastradas por un exceso de preocupaciones y tareas burocráticas ligadas a la conservación de lo existente, sin preocuparse por su funcionalidad o disfuncionalidad. Siguiendo en cascada, hay grandes dificultades para que los centros escolares se doten de estructuras estables para la dirección. Grandes espacios de liderazgo en los centros están aún desocupados: los seminarios, los ciclos, la formación permanente, la implicación del alumnado y de las familias... El punto de partida, por tanto, sigue siendo precario y presenta una realidad problemática que hay que modificar sustancialmente:

- Las administraciones públicas de Educación no pueden contentarse con promulgar leyes, decretos y normas, creyendo de modo ingenuo que así cambian la realidad. El problema de transformar la práctica educativa no acaba con la promulgación de la norma, empieza en ese mismo momento. El uso simbólico de la política educativa como espectáculo mediático, o como mera declaración de intenciones, desacredita a los políticos y a la política.
- Las prioridades del sistema son excesivas y se presentan de modo fragmentado. Eso confunde y desorienta a los centros en la elaboración de sus proyectos estratégicos de mejora. Las prioridades deben ser pocas y claras y centrarse en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que funcionan y que producen un gran valor añadido para todos. El resto serán opciones para los centros. Las evidencias y los datos de la investigación educativa deben jugar un papel mayor, no el único, en la configuración de la política educativa.
- Se debe intentar pactar de modo amplio las grandes prioridades del sistema educativo, de modo que los centros y docentes trabajen con cierta sensación de estabilidad, previniendo las actitudes de pasotismo y de cinismo que generan los cambios sin sentido en las políticas educativas. La transformación y mejora del sistema educativo se produce a medio o largo plazo y, por tanto, las grandes líneas de la política educativa tienen que ser fruto del consenso y estar protegidas de los vaivenes políticos.
- No se asumen los roles directivos por parte de los docentes, en parte por no desclasarse del colectivo de los docentes en el que están

socializados y en parte porque el ejercicio de la dirección se contempla como arduo y conflictivo. No existen incentivos, ni profesionales ni de otra índole, que hagan apetecible enfrentarse por un tiempo al reto de la dirección. La formación, que es un mecanismo potente para modificar las actitudes de aceptación de la dirección y para dar seguridad en su ejercicio, se hace de modo improvisado y errático.

- La consiguiente inestabilidad de las direcciones imposibilita proyectos de desarrollo y mejora en los centros a medio y largo plazo. La autonomía declarada por las administraciones es una autonomía vigilada que impide a las direcciones de los centros tomar decisiones estratégicas con alcances reales en variados ámbitos.

A pesar del panorama presentado, todos los estudios e investigaciones, tanto nacionales como internacionales, siguen insistiendo en que una dirección competente es un factor importante de eficacia escolar (Marzano y Waters, 2009). Las características de la competencia directiva, entendida como el buen saber hacer profesional, radica en la profesionalidad. Es decir, en los conocimientos y destrezas específicos para el desempeño de la tarea, en la estabilidad que permita asentar proyectos de mejora en los sistemas educativos y en el reconocimiento y aceptación de la comunidad escolar, porque no se puede influir positivamente a no ser que se esté respaldado por colectivos significativos que van a llevar a la práctica los proyectos de mejora.

# Un ejercicio de prospectiva educativa

**Alejandro Campo**

*"El mejor modo de adivinar el futuro, es hacerlo, construirlo"*

(D. Adams)

## 2.1. *Los dilemas de la innovación*

"Sólo hay dos razones legítimas para adoptar nuevos métodos educativos", comenta H. Gardner en su ensayo *Las cinco mentes del futuro* (Ed. Paidós).

La *primera* es que las prácticas actuales no funcionan debidamente. Quizá pensemos que formamos a los jóvenes para que sean personas instruidas, para que aprecien las artes, para que sean tolerantes, para que puedan resolver conflictos... Pero si cada vez vemos más pruebas de que no tenemos éxito en la consecución de estos objetivos, deberíamos plantearnos la posibilidad de modificar nuestras prácticas... o los propios objetivos.

La *segunda* razón es que las condiciones del mundo han cambiado de forma sustancial. Puede que a causa de estos cambios ciertas metas, aptitudes y prácticas ya no estén indicadas o, incluso, sean contraproducentes. Por ejemplo, antes de que se inventara la imprenta, cuando los libros eran escasos, era vital cultivar una memoria verbal capaz y precisa; sin embargo, ahora ha dejado de ser acuciante. Así pues, puede que estas condiciones nuevas también exijan nuevas aspiraciones educativas. Quizá hoy día sea determinante la competencia que permite seleccionar información valiosa entre la avalancha informativa.

**1.** La innovación es vital y excitante... pero puede generar ansiedad y dolor.

**2.** Los innovadores intentan construir el futuro... pero las organizaciones intentan perpetuarse con los éxitos pasados.

**3.** La innovación requiere capacidad extra en recursos y personas... pero las organizaciones no quieren tonterías, pérdidas de tiempo,

despilfarro.

**4.** Para innovar hay que dejar espacio para lo nuevo... lo que supone quitar lo viejo, desaprender.

**5.** La innovación requiere discrepancia, poner en cuestión las rutinas de actuación... pero queremos estar al mando y nos rodeamos de gente de nuestra cuerda que no se atreve a discrepar.

**6.** La innovación empieza admitiendo la ignorancia, reconocer que no sabemos... pero ser jefe significa muchas veces todo lo contrario, creer que conocemos todas las respuestas.

**7.** La innovación requiere humildad... pero odiamos tener que admitir que los otros son mejores.

**8.** La innovación prospera en los pasillos, en las orillas... pero las decisiones se siguen tomando en los despachos.

**9.** La innovación incremental aborda los problemas del pasado... pero a veces se necesitan actuaciones radicales para anticipar los problemas del futuro.

**10.** Tener muchas y buenas ideas es un primer paso... pero se necesita desarrollarlas en la práctica con destrezas, entendimiento, recursos para que se conviertan en valor y modifiquen los resultados.

Y por último, los deseos solos no transforman la realidad.

En este país solemos tener un problema al pensar sobre su futuro. Por una parte, hay una corriente de pesimismo en cierta cultura a la que le gusta acentuar los elementos negativos. Así, se tiene a la globalización como culpable de la erosión de los valores tradicionales y de la identidad del país. Frecuentemente el pesimismo se torna fatalismo -el sentimiento de que el futuro está fuera de nuestro control-.

Por otra, la cultura oficial promovida por las instituciones públicas adopta una postura más optimista y busca en el crecimiento económico un futuro mejor. Esta tendencia encierra también un fuerte sentido de fatalidad: la idea de que el futuro está determinado por las poderosas fuerzas económicas y sociales.

Con estas actividades hemos querido introducir un nuevo elemento

cualitativo en el debate sobre el futuro: la esperanza. La esperanza que se concreta en una nueva generación bien preparada, creativa, dinámica, con valores sólidos y emprendedora. Esperar un futuro mejor no es ingenuidad, sino condición previa para hacerlo realidad.

## 2.2. *Presentación de las actividades*

### Finalidad

La secuencia ordenada de actividades que se plantea en este apartado pretende incentivar la visión estratégica de la sociedad en relación con la educación que tienen y la que les gustaría tener. Es una actividad que impulsa la construcción de una idea colectiva de educación de un país que ilusione y ponga en funcionamiento las energías de todos los implicados. Es una actividad exploratoria que suele requerir matizaciones y elaboraciones posteriores. En definitiva, es una excusa para el diálogo y para, a través de este diálogo genuino, alcanzar entendimientos compartidos que afectarán a:

- La *estrategia* como expresión de lo que se quiere conseguir, no simplemente de lo que se va a hacer. Se describe mejor como la manifestación de propósitos o intenciones y no como simple expresión de un deseo. La puesta en práctica es una parte importante de la estrategia, pero se necesita claridad en los propósitos antes de ser comunicada y llevada a la práctica.
- La *política* como el proceso por el cual los gobiernos concretan su visión política en programas y actuaciones para lograr los resultados de transformación en la realidad.
- La *puesta en práctica*: en parte la acomodación de la organización a la nueva visión estratégica y en parte los mecanismos que utiliza la organización para motivar a todo el sistema para conseguir los resultados descritos en la visión estratégica.

### Pautas

La efectividad de la actividad depende en parte del uso que hagan de ella los participantes. Se parte de las siguientes pautas para garantizar la buena marcha de la actividad:

- Cada persona se representa a sí misma y todas las voces tienen el mismo valor y se respetan todas las contribuciones por igual.
- En los grupos se cuestionan todas las opiniones con honestidad, en un ambiente de confianza. La opinión consolidada de un grupo es un activo de movilización importante.
- Hay una mezcla de personas que pueden configurar políticas activas de educación.

**Participantes**

La generación de pensamiento estratégico es uno de los retos que tienen los sistemas educativos. La estrategia tiene que tener capacidad de movilización y esta se incrementa en la medida en que muchos colectivos contribuyen a definirla. Por ello es conveniente incluir a todos los grupos que tienen un interés especial por la educación:

- Alumnado
- Familias
- Profesorado
- Administración educativa
- Agentes sociales: empresarios, sindicatos...

Un grupo de unas 40/50 personas permite trabajar con comodidad y eficacia.

### 2.2.1. *Actividad 1: Tendencias globales y retos educativos*

Partiendo del anexo 1: *Tendencias de futuro*, se plantea la identificación/definición de los retos globales que afectan de modo especial en cada contexto educativo.

*Técnica de priorización del rombo o del diamante (anexo 2: Descripción de la técnica).*

*Resultado de la actividad: Consenso de los grupos.*

**Tarea**

Se te pide que compartas tus percepciones individuales con el resto de personas de tu grupo para alcanzar un entendimiento compartido sobre la situación actual y los grandes retos que afrontamos en las siguientes áreas:

- **Demográficos:** Habrá más personas por encima de los 65 años que por debajo de los 16. Después de una reducción, la población escolar de Infantil y Primaria crecerá. El profesorado será más joven y con menor experiencia. Se espera una mayor diversidad étnica, con mayor concentración de las minorías en áreas geográficas concretas...
- **Sociales:** Crecerá la diversidad de actitudes y expectativas sociales. Cambiarán aún más las estructuras de la familia. Aumentará la diversidad religiosa, aunque el carácter secular y laico del país se hará más evidente. Una gran proporción de niños tendrán padres y madres con estudios universitarios. La desigualdad de género continuará disminuyendo.
- **Tecnológicos:** Habrá un incremento exponencial del ritmo de crecimiento tecnológico. Diversos avances tecnológicos y científicos generarán debates éticos sobre su aplicación. La ampliación del ancho de banda y su abaratamiento permitirá numerosos servicios ligados a Internet...
- **Económicos:** Se estima un incremento de un 30% en el nivel de vida. Bienes hasta ahora considerados de lujo y de acceso limitado pasarán a convertirse en necesidades habituales para una gran parte de la población. Habrá una reducción considerable de los trabajos no cualificados...
- **Del entorno:** El cambio climático y sus consecuencias como el aumento de la desertización exigirán cambios en las políticas medioambientales. La búsqueda de fuentes de energía renovables será una constante. Los individuos asumirán su responsabilidad personal sobre el impacto de su conducta en el medio ambiente...

### Preguntas

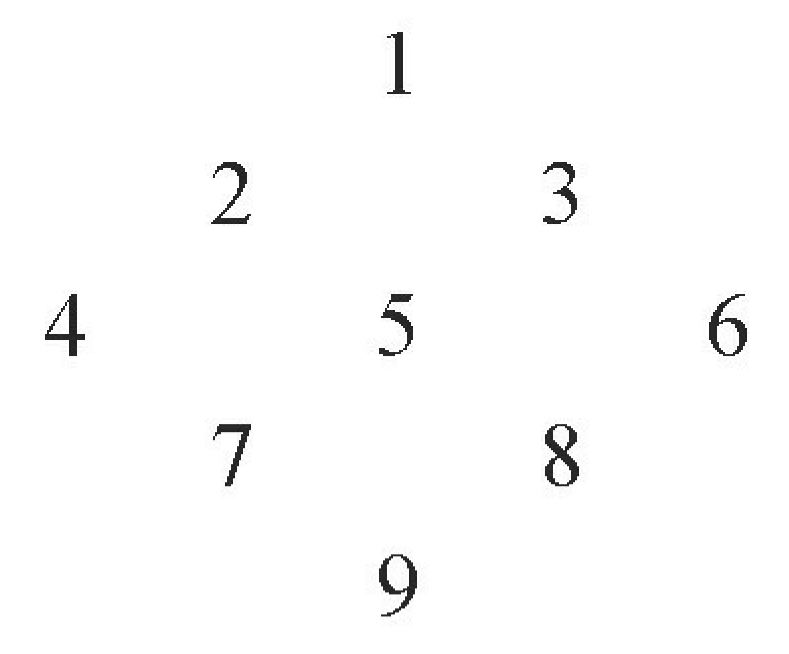
Preguntas para ayudaros a pensar y conversar sobre los retos (ver texto 1) que estáis intentando resolver en vuestro contexto:

***¿Cuáles son las necesidades más perentorias, los problemas que necesitan solución de un modo más sistemático? ¿Qué cosas tenemos que cambiar juntos, mejor que separados?***

**Procedimiento**

Cada persona, después de ver el vídeo, escribe los cinco retos que considera prioritarios para trasladar al grupo. Se utilizan los *post-it* azules.

En grupo se negocian las prioridades individuales, llegando por consenso a un listado común. Se colocan en orden de importancia siguiendo la técnica del rombo o del diamante. Los *post-it* se dejan en la pared como resultados del trabajo de grupo.




Lo más importante de esta actividad es que el grupo amplíe su entendimiento de la realidad y logre el acuerdo a través de un diálogo constructivo.

### 2.2.2. *Actividad 2: Implicaciones educativas*

Tras la lectura de las "Conclusiones de las Jornadas del FEAE, Bilbao 2008" y del anexo 3: *Políticas (posibles) a desarrollar* (www.heziberri.com), se plantea al grupo la tarea de generar consenso y compromiso con actuaciones de política educativa.

*Técnica del World Café (anexo 4: Descripción de la técnica).*

*Resultado de la actividad: Panel de cada mesa con las ideas clave de acción educativa.*

**Tarea:**

Establecer una agenda para la acción. En este momento se te pide que, a la luz de los acuerdos establecidos en la actividad de priorización anterior, marques políticas educativas que den respuesta coherente a las prioridades establecidas.

**Preguntas:**

A la hora de explorar las implicaciones para la educación de las tendencias planteadas por cada uno de los retos, se pueden considerar los siguientes ámbitos o elementos de la educación:

- **Papel del alumnado:** ¿Cómo cambiarán los objetivos de la educación? ¿Qué demandas se plantean en relación con el mundo del trabajo, con la socialización y con el desarrollo como personas? ¿Cómo se corregirá la desafección crónica del alumnado? ¿Cómo se trasladará a los alumnos la responsabilidad de su propio aprendizaje? ¿Quiénes se beneficiarán? ¿Quiénes estarán en riesgo? ¿Qué intervenciones nos asegurarán equidad en los resultados?...
- **El papel del profesorado y de otras personas:** ¿Cómo se enseñará, aprenderá, hará de facilitador, de entrenador o de mentor, ejercerá labores de cuidado en ese futuro? ¿Cómo se acomodarán los intereses de grupos relevantes en ese futuro? ¿Qué nuevos profesionales se incorporarán a las tareas educativas? ¿Cómo se puede organizar y dirigir la educación en esos escenarios potenciales? ¿Qué tipo de rendimiento de cuentas se planteará? ¿Qué tipo de estructuras son más viables? ¿Qué clase de dirección y liderazgo?...
- **Metodología educativa:** ¿Cuáles son los métodos más apropiados de favorecer el aprendizaje? ¿Cómo podemos tener evidencias de que se produce aprendizaje? ¿Qué papel debe de tener el que aprende? ¿Qué artefactos (materiales, conceptuales, tecnológicos, técnicos) podremos utilizar para favorecer el aprendizaje? ¿Qué prácticas e intervenciones actuales anticipan lo que necesitamos hacer en el futuro?

•**Entornos de aprendizaje:** ¿Qué aspiraciones y exigencias se planteará la comunidad? ¿Será posible aceptar todas las demandas? ¿Qué porcentaje de aprendizaje ocurrirá en las aulas (aprendizaje formal) o como fruto de la interacción casual (aprendizaje informal)? ¿Seremos conscientes de que el espacio, ya sea físico o virtual, tiene un gran impacto? ¿Conseguiremos espacios variados de aprendizaje, ricos en estímulos, motivadores, pensados para variadas estrategias de aprendizaje?

**Procedimiento**

Cada persona, individualmente, lee "Conclusiones de las Jornadas FEAE" y escribe las políticas educativas que suscribe y otras nuevas.

En cada uno de los grupos se van explorando las líneas maestras que mejorarán las respuestas de nuestro sistema educativo. Como por cada mesa irán rotando distintas personas, se irán incorporando nuevas propuestas y se irán perfilando las anteriores.

Cada grupo acabará con una propuesta selectiva de tres intervenciones educativas:

**1ª** ......................

**2ª** ......................

**3ª** ......................

La lista se deja en la pared como resultado del trabajo de grupo. Lo más importante de esta actividad es que el grupo amplíe su entendimiento de la realidad y logre el acuerdo a través de un diálogo constructivo.

## 2.2.3. *Actividad 3: Esbozar políticas educativas*

Cada uno de los grupos formula los grandes trazos de intervención educativa de una de las ideas de la actividad anterior. Comunicación al grupo.

*Técnica: Trabajo por comisión.*

*Resultado: Definición de las líneas generales de actuación en temas clave.*

## Seis consideraciones de sentido común

### 1.Solicitar pensamiento estratégico

Las consejerías de Educación deben solicitar pensamiento estratégico si quieren que sus organizaciones se conviertan en estratégicas. Cuando no existe esta demanda, las estrategias no suelen ser más que la acumulación de documentos e iniciativas distintas.

### 2.El análisis del mañana debe ayudar también en las tareas de hoy

Los análisis de futuro pueden parecer irrelevantes si no consideran las urgencias de gobierno. Además son inútiles si no dicen a los que hacen políticas educativas algo más de lo que ya saben.

### 3.La estrategia tiene que recorrer todos los niveles de la organización

El análisis y la visión estratégicos son útiles cuando ayudan a identificar los resultados deseados, a formular los planes con los que se conseguirán dichos objetivos y encauzan la puesta en práctica de los resultados enunciados.

### 4.No una, sino muchas maneras

Los análisis estratégicos y las técnicas de planificación pueden parecer complejos. Es útil diversificar procedimientos.

### 5.El proceso es tan importante como el producto

A veces se contempla la estrategia como algo ajeno, propio del Consejo o de la unidad estratégica. Así, la visión estratégica no contagia el trabajo del día a día. A veces, estrategias funcionales pueden detentar una importancia desproporcionada.

### 6.El valor público y las demandas de los usuarios no son la misma cosa

Los gobiernos y su sector público tienen mucho que aprender de los sectores corporativos, especialmente en relación con la persistencia y la respuesta a las demandas de los usuarios. Pero los gobiernos están en el negocio de crear valor público y su actuación va más allá de la simple provisión de bienes y servicios. No se pueden obviar los

cambios sociales que hay que conseguir y que explican la existencia misma de todos los gobiernos.

*Plantilla para la actividad 2.2.3.*

Pon un título sugerente y motivador:

Formula las pretensiones, objetivos, finalidades que se desean conseguir: *la estrategia define los resultados deseados*.

Formula los posibles programas y actuaciones, recursos, temporalización... *Los resultados deseados determinan la política educativa*.

Establece las líneas generales de la puesta en práctica, acomodación de la organización a la nueva política, mecanismos de persuasión y de

motivación, generación del nuevo conocimiento... *por medio de la puesta en práctica se consiguen los resultados deseados*.

**Anexo 1. Tendencias de futuro (*Trends Shaping Education*. OECD, 2008)**

**Aunque no se pueda predecir el futuro con certeza, ciertas tendencias nos indican lo que es posible que ocurra en los países desarrollados:**

**Demográficas:**

- Habrá más personas por encima de los 65 años que por debajo de los 16.
- Después de una reducción la población escolar de Infantil y Primaria crecerá.
- El profesorado será más joven y con menor experiencia.
- A pesar de que la expectativa de vida sea más alta aumenta la preocupación por la salud de las generaciones más jóvenes.
- Se espera una mayor diversidad étnica, con mayor concentración de las minorías en áreas geográficas concretas.

**Sociales:**

- Crecerá la diversidad de actitudes y expectativas sociales.
- Cambiarán aún más las estructuras de la familia tradicional, diversificándose los tipos de agrupamiento familiar.
- Aumentará la diversidad religiosa, aunque el carácter secular y laico del país se hará más evidente.

- Una gran proporción de niños tendrán padres y madres con estudios universitarios.
- La desigualdad de género continuará disminuyendo.
- Los problemas de salud mental de niños y adolescentes seguirán presentes.

**Tecnológicas:**

- Habrá un incremento exponencial del ritmo de crecimiento tecnológico.
- Diversos avances tecnológicos y científicos generarán debates éticos sobre su aplicación.
- La ampliación del ancho de banda y su abaratamiento permitirá numerosos servicios ligados a Internet.
- La disminución de los costos del hardware y software junto con la proliferación del software libre permitirán un acceso universal e ilimitado a la red.
- Mecanismos multifuncionales, más inteligentes, permitirán el acceso a una cantidad enorme de información on-line.
- El uso de las TIC será habitual para la mayoría del alumnado y para una creciente mayoría del profesorado.

**Económicas:**

- Se estima un incremento de un 30% en el nivel de vida.
- Bienes hasta ahora considerados de lujo y de acceso limitado pasarán a convertirse en necesidades habituales para una gran parte de la población.
- Una mayor proporción del presupuesto familiar se dedicará al ocio y disfrute, servicios domésticos, deporte y cultura.
- Se exigirá un nivel más alto de destrezas y competencia en una economía basada en la información y el conocimiento.
- Habrá una reducción considerable de los trabajos no cualificados.

• Los jóvenes, por ello, necesitarán una mejor preparación para asegurarse un empleo.

• Los patrones de trabajo se irán diversificando y las estructuras laborales estarán menos jerarquizadas, por lo que requerirán de los trabajadores mayor flexibilidad y capacidad de adaptación.

**Del entorno:**

• La gestión equitativa del agua será uno de los grandes desafíos de este siglo.

• El cambio climático y sus consecuencias, como el aumento de la desertización, exigirán cambios en las políticas medioambientales.

• La búsqueda de fuentes de energía renovables será una constante.

• El conocimiento y la conciencia de estas amenazas que se ciernen sobre el entorno aumentará.

• Se generará una mayor responsabilidad medioambiental.

• Los individuos asumirán su responsabilidad personal sobre el impacto de su conducta en el medio ambiente.

• Tanto el sector público como privado asumirán sus responsabilidades.

**¿Cuál va a ser el papel de la escuela en este escenario que hemos dibujado? ¿Cuáles son los retos de la educación del siglo XXI?**

**Anexo 2. Políticas posibles a desarrollar (www.heziberri.com)**

**Políticas esenciales: Pensamiento, liderazgo y profesionales competentes**

**1.** Generar pensamiento estratégico sobre la educación del país. Demandar visiones estratégicas. Construir políticas educativas basadas en evidencias. Impulsar la investigación y la experimentación, fundamento de los cambios y nuevos proyectos.

**2.** Garantizar una masa crítica de líderes en el sistema educativo: liderazgo en los centros, liderazgo en el sistema, liderazgo social.

**3.** Garantizar profesorado competente en la próxima generación. Seleccionar a los mejores candidatos a la profesión: capacidad potencial para el desempeño profesional. Acompañarles en los primeros años de práctica profesional. Asegurar una red de investigadores sobre la propia práctica.

**Políticas diana: Mejora de resultados, capacidad de innovación, nuevos espacios de aprendizaje, acercar el servicio a los ciudadanos**

**4.** Incrementar la excelencia, reducir el fracaso. Políticas 20/20, dirigidas al 20% de la población escolar con mejores resultados y al 20% de la población escolar con peores resultados.

**5.** Consolidar la creatividad y el aprendizaje como perspectiva transversal del currículo.

**6.** Crear espacios físicos de aprendizaje, flexibles, ricos en estímulos de aprendizaje. El espacio, ya sea físico o virtual, tiene un gran impacto. Puede fomentar la colaboración, la exploración, la discusión o puede llevar el mensaje implícito del silencio y de la sumisión.

**7.** Reconocer y posibilitar a los centros autonomía efectiva para el diseño y la puesta en práctica de sus proyectos y la organización y gestión de sus recursos; impulsar redes de intercambio y cooperación entre centros; con la responsabilidad de lograr los objetivos adoptando los procesos didácticos y de funcionamiento adecuados.

**Políticas de integración, mezcla y conexión: Variedad en el dónde y en el cómo de los aprendizajes, éxito para todos**

**8.** Conectar y reconocer los aprendizajes de los distintos ámbitos: dentro/fuera; formal/informal; acuerdos con empresas. Implicar a la comunidad. Se reconoce y se valora el aprendizaje hecho fuera de la escuela.

**9.** Nuevos roles en el aprender y enseñar: enseñanza y tutoría entre iguales, los profesores como aprendices, familias como colaboradores, expertos de entorno, *coaching* y *mentoring*, comunidades de

aprendizaje.

**10.** Profundizar en las políticas de inclusión de todas las personas, culturas y grupos sociales, en el aula, el centro y el conjunto del sistema educativo, que asegure atender la diversidad y personalizar los aprendizajes en un contexto normalizado.

**Políticas de motivación e implicación: Relevancia de la oferta y personalización de la educación**

**11.** Implicación del que aprende a través de contenidos y propuestas relevantes y con un enfoque más funcional del currículo. Generalizar metodologías activas/dinámicas: aprender haciendo, trabajo por proyectos, trabajo en equipo, trabajos de investigación, propuestas empresariales (*mini-empresas*). Se evalúan competencias.

**12.** Reconocer los objetivos e intereses del alumnado. Adaptación a los nuevos modos de aprendizaje y socialización. Negociación del currículo con los que aprenden: contenido, metodología, lugares de aprendizaje, horarios de aprendizaje.

## Anexo 3. Técnica del *World Café*

La conversación del *World Café* es una forma intencional de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan. Una conversación de café es un proceso creativo que lleva a un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños.

El *World Café* es una metáfora. Es una imagen que sirve como guía, un escenario de posibilidades y un conjunto innovador de herramientas y métodos para desarrollar inteligencia colectiva y futuros creativos. Como imagen guía, el World Café nos ayuda a apreciar la importancia y conexión de las redes informales de conversación y el aprendizaje social a través de los cuales:

- Descubrir el significado compartido
- Tener acceso a la inteligencia colectiva
- Impulsar el futuro hacia delante

Entre individuos y dentro de las organizaciones, nosotros generamos significado como resultado de la calidad de las conversaciones en las que participamos. De hecho, creamos el mundo y su futuro a través de un proceso de conexión con otros, compartiendo el conocimiento y el *know-how* y construyendo relaciones, todo a través del proceso de la conversación colaborativa.

*El World Café es:*

- La conciencia colectiva en crecimiento de las conexiones de estas conversaciones y de la importancia del aprendizaje colectivo y el conocimiento que generan. En tanto que nuestra "inteligencia colectiva se vuelve consciente de sí misma", nosotros nos volvemos poderosas fuentes para impulsar el futuro en una escala a niveles crecientes.
- Un proceso específico de conversación. Una especie de *know-how* que te permite crear entornos con las puertas abiertas, en donde el nuevo conocimiento, nuevas relaciones e introspecciones creativas pueden emerger, enfocadas en los asuntos de la vida real dentro de tu propia organización o comunidad.

**Proceso:**

**1.** En un diálogo de *World Café* participan las personas en pequeñas conversaciones de carácter privado, en mesas pequeñas y en un ambiente relajado, comparable al ambiente de los cafés europeos.

**2.** En el curso del desarrollo de la conversación se van moviendo los participantes entre los grupos, transportando de un lado a otro sus ideas sobre las preguntas que realmente importan en sus vidas o en su trabajo.

**3.** La red de nuevas conexiones y el compartir los conocimientos aumenta constantemente. El diseño innovador del *World Café* fomenta el escuchar en comunidad las ideas de todos y hace posible el desarrollo de nuevas perspectivas, creando el respeto mutuo y nuevas posibilidades innovadoras de acción.

Se puede leer más sobre el *World Café* en: www.theworldcafe.com

# Calidad y planificación estratégica

**Maite Alonso Arana**

*"Los hechos hablan más alto que las palabras"*

## 3.1. *Introducción*

Las herramientas que presentamos en este apartado del libro pretenden mejorar la calidad del trabajo que se realiza en los centros escolares. Son herramientas que favorecen la participación en equipos de trabajo con docentes, personal no docente, con alumnado, con familias... Pueden ser útiles para facilitar la sistematización de determinadas tareas que, de otro modo, suponen una importante inversión de tiempo y de energía.

Están siendo utilizadas en la práctica en más de 60 centros del País Vasco. La mayoría de ellos pertenecientes a la red *Kalitatea Hezkuntzan* (Calidad en Educación).

Hemos elegido las herramientas para el diseño, aplicación y valoración de las líneas estratégicas porque nos parece imprescindible consensuar en el Proyecto Educativo del centro una serie de estrategias clave para desarrollar a medio plazo. Creemos sinceramente que un trabajo sistemático en este ámbito mejora de forma significativa la forma de entender, construir, difundir y valorar lo esencial de nuestros centros.

En los centros de la red se atribuye al Proyecto Educativo la mayor relevancia posible porque se considera "el proyecto de proyectos". No se concibe la gestión de un centro sin una herramienta acordada en la comunidad educativa desde la que, a medio plazo, se concreten a través de los Planes Anuales, las prioridades y los criterios clave para la intervención en los diversos ámbitos de trabajo.

El Proyecto Educativo aporta coherencia, favorece la difusión de las señas de identidad y prioridades y, tal como se apunta en el párrafo anterior, supone una buena sistematización del desarrollo de las líneas estratégicas (planificación estratégica) que facilita y dirige el centro hacia la mejora.

La redacción del Proyecto Educativo puede generar equivocadamente

cierta "tranquilidad", habitualmente asociada a la sensación que tenemos cuando finalizamos un trabajo. Sin embargo, es necesario comprender que el Proyecto Educativo va más allá de un documento y que la redacción del mismo no supone más que el inicio de una complicada y apasionante aventura que, sin duda, va a requerir de líderes motivados e implicados.

No son pocos los centros que reconocen tener diseñado su Proyecto Educativo, que queda archivado como si tal cosa. El Proyecto Educativo que proponemos, y fundamentalmente sus líneas estratégicas, deben estar permanentemente presentes en la vida del centro para favorecer la participación, para orientar en la toma de decisiones, para presentarse ante la sociedad, para gestionar los recursos, para organizar la formación, para proponer nuevos proyectos, etc. La planificación estratégica supone un proceso de evaluación sistemática del trabajo de toda la comunidad educativa. Por ello, es imprescindible que aparezca en la Memoria de fin de curso un apartado específico del desarrollo de las acciones de mejora derivadas de las líneas estratégicas, para que en el nuevo Plan Anual se decidan acertadamente las nuevas propuestas. Propuestas para generar valor añadido.

Desde la planificación estratégica se pretende anticipar dónde se quiere llegar en cuatro o cinco cursos pero, además, se plantea, a poder ser en términos muy sencillos, el trabajo que se tiene que abordar desde los ámbitos que se definan como prioritarios o estratégicos durante todo ese tiempo. De ahí que se dé una gran importancia a la dinámica que pueda generar o liderar un equipo directivo en todo el proceso de definición, desarrollo y valoración de líneas estratégicas. Se trata de una poderosa herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas, en torno al quehacer actual y al camino que se debe recorrer en el futuro, para adecuarse a los cambios y a las demandas que impone el entorno y lograr el máximo de eficiencia y calidad.

Iniciamos la Planificación Estratégica planteando estas tres preguntas:

**1.** ¿Dónde estamos hoy?

**2.** ¿Dónde queremos ir?

**3.** ¿Cómo podemos llegar?

Para responderlas, sugerimos partir del análisis de nuestra propia realidad. Tratar de generar una reflexión compartida entre todos los representantes de la comunidad educativa y, fundamental, dar pasos que garanticen la puesta en marcha y desarrollo de las estrategias aprobadas. Para todo ello proponemos el uso de herramientas y dinámicas de trabajo muy sencillas que, sin duda, facilitarán la toma de decisiones y consecución de acuerdos en este proceso.

## 3.2. *Líneas estratégicas en el Proyecto Educativo del centro*

Para la definición de las líneas estratégicas, utilizamos una metodología en la que distinguimos las siguientes fases:

- Sensibilización
- Creación del equipo de trabajo
- Realización del borrador
- Contraste con toda la comunidad educativa
- Aprobación
- Concreción anual
- Seguimiento y evaluación

### 3.2.1. *Sensibilización*

**1.** Información al claustro y al Consejo Escolar: explicación acerca de la necesidad de definir las líneas estratégicas para cuatro cursos e incluirlas en el Proyecto Educativo del centro.

**2.** Se informa también sobre la constitución de un equipo de trabajo para la realización de un primer borrador que servirá de base para el trabajo de toda la comunidad educativa.

### 3.2.2. *Creación del equipo de trabajo*

**1.** Decidir qué miembros van a participar en el diseño del primer borrador. Crear un equipo con un máximo de 12 personas, representantes de todos los sectores de la comunidad educativa. Como criterio habitual, manejamos la representación del equipo directivo, consultor u orientador, un representante por ciclo en cada etapa, algunas veces, en Secundaria se opta por las jefaturas de seminarios, personal no docente, familias y alumnado.

**2.** Contar con un dinamizador, si es posible, externo al centro para coordinar el trabajo a desarrollar.

**3.** Tomar decisiones acerca de los momentos, lugar y recursos a emplear. Se aconseja la realización de esta tarea durante dos jornadas consecutivas, sin interrupciones (a pesar de la dificultad que supone organizarlo así, todos los centros que lo han llevado a cabo valoran esta como la mejor opción. La mayoría ha optado por jornadas en las que los agrupamientos de alumnado se realizan de forma extraordinaria entre distintas clases o niveles para realizar actividades comunes a todo el centro -campañas, fiestas, colaboraciones externas, etc.-).

### 3.2.3. *Realización del borrador*

En la realización del borrador se abordan las siguientes actividades:

**1.** Lluvia de ideas

**2.** Lectura y clasificación de ideas

**3.** Puesta en común de grupos de ideas

**4.** Redacción de la línea estratégica

**5.** Contraste de redacciones de líneas estratégicas

**6.** Priorización

**1. Lluvia de ideas**: el dinamizador lee las preguntas que se adjuntan (u otras semejantes) mientras los participantes responden a las mismas escribiéndolas en un *post-it*. Cada pregunta puede implicar varias respuestas. La persona que dinamiza anima a que se aporten el mayor número posible de respuestas. Sólo hay una condición: cada

respuesta se escribe en *un* post-it. No puede haber más de una respuesta en el mismo*post-it* .

Algunas de las preguntas pueden ser semejantes; se pretende insistir en la reflexión de algunas ideas.

**1.** ¿A qué nos dedicamos en este centro?, ¿Cuál es nuestra misión?

**2.** ¿Qué deseamos que llegue a ser nuestro centro en 4/5 cursos?

**3.** ¿Qué debemos hacer para conseguirlo? Concreta algunas iniciativas.

**4.** ¿Qué señas de identidad distinguen actualmente a nuestro centro?

**5.** ¿En qué ámbitos destacamos o podríamos destacar respecto a otros centros del entorno?

**6.** ¿Qué necesidades nos apremian? ¿Qué iniciativas debemos abordar a corto plazo?

**7.** ¿Cómo lo vamos a hacer?

**8.** ¿De qué manera podemos realmente ayudar a nuestro entorno más cercano?

**9.** ¿Cuáles son los valores sobre los que vamos a basar globalmente nuestra actuación?

**2. Lectura y clasificación de ideas**: todos los participantes colocan sus post-it en un sitio amplio y adecuado para mantenerlos bien pegados y para ser fácilmente leídos.

Todos los participantes van leyendo todas las ideas aportadas y, tras la consigna del dinamizador para "agrupar ideas semejantes", se van haciendo los primeros grupos de ideas. A cada uno de ellos se le pone un título. El dinamizador tratará de ajustar correctamente las ideas a los diferentes grupos y los títulos propuestos, contando siempre con la opinión de los participantes. Controlará además que se constituyen como mucho 15 grupos de ideas.

**3. Puesta en común de grupos de ideas:** se lee en voz alta cada uno de los títulos y las ideas que incluyen. Los participantes pueden matizar, aclarar, mover e incluso añadir ideas si todo el grupo lo juzga

oportuno.

**4. Redacción de la línea estratégica**: los 15 grupos de ideas son repartidos en equipos de dos o, como mucho, tres personas. A cada equipo le pueden corresponder dos o tres grupos para analizar y redactar en una tarjeta un pequeño párrafo que recoja fielmente todas las ideas aportadas junto con el título inicialmente adjudicado.

**Ejemplo de algunos grupos de ideas obtenidos mediante la técnica*Lluvia de ideas*, clasificadas y con su título**

DIVERSIDAD:

- Una escuela integradora.
- Pluralidad.
- Aprender a aceptar personas, opiniones diferentes.
- Observar diferentes costumbres de otras culturas, países.
- Tratamiento integración de inmigrantes (matrículas a mitad de curso).
- Atención a la diversidad.
- Trato individualizado.
- Diversidad.
- Desarrollar las diferentes capacidades de los niños.
- Un centro reconocido por la aceptación de todos y la adecuación de la docencia a cada uno.
- Un centro abierto a la diversidad y a la pluralidad.

CONVIVENCIA POSITIVA:

- Viendo la forma de transmitir mejor los valores, actitudes y hábitos que posibiliten una vida más humana y a largo plazo una sociedad más justa.
- Apremia la necesidad de mejorar el comportamiento, la actitud y la responsabilidad de ciertos alumnos. Habría que definir mejor las conductas inaceptables y los modos de corregirlas y observarlas.

- Desarrollar la responsabilidad.
- Un centro en el que valores como la paz, la buena convivencia, el respeto y la responsabilidad sirvan de marco de orientación.
- Respeto mutuo.
- A desarrollar valores de paz, respeto y solidaridad.
- Nos dedicamos a transmitir valores, conocimientos y herramientas de aprendizaje.
- A formar personas con criterio propio.
- Un centro que se posicione a favor de la paz.
- Una escuela solidaria.

RECURSOS:

- Tema "coro", por él somos conocidos en algunos ámbitos.
- Más espacios, menos niños (no más niños y los mismos espacios dejando muchas actividades a costa de esto).
- Un centro donde tengamos tiempos para la reflexión.
- Necesitamos más tiempo para la coordinación y la reflexión.
- Empleo de las instalaciones para multitud de actividades extraescolares.
- Tiempo.
- Recursos humanos.
- Equipo de profesores más o menos estable.
- Equipo directivo estable.
- Equipo de profesores bastante estable.
- Servicio de comedor.
- Dotación de los recursos necesarios humanos y materiales... por ahí se puede empezar a hacer algo.

**Ejemplos de las primeras tarjetas con la redacción de la línea estratégica**

DIVERSIDAD:

Conseguir un centro abierto y plural donde se acoja a cada individuo adecuándonos a las diferentes capacidades, orígenes y circunstancias, valorando y aceptando a las distintas personas y sus opiniones, costumbres, países y culturas.

CONVIVENCIA POSITIVA:

Conseguir un centro en el que valores como la paz, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad sean la base de nuestro proyecto educativo.

RECURSOS:

Conseguir que los recursos, servicios materiales y humanos (comedor, coro, personal...) con los que contamos se utilicen de forma coherente y adecuada a las necesidades del momento, posibilitando en la medida de lo posible tiempos para la coordinación y reflexión.

**5. Contraste de redacciones de las líneas estratégicas**: se ponen en común todas las tarjetas y se comprueba si responden bien a las ideas iniciales. Se aplica la técnica NAFER (nivelar los diferentes párrafos para lograr suficiente entidad, añadir matices, fusionar párrafos, eliminar ideas y finalmente reestructurar las tarjetas). La aplicación de esta técnica suele dar lugar a fusiones de tarjetas y, por lo tanto, reestructuración de títulos. También puede crearse alguna nueva tarjeta.

***Metodología NAFER***

Se conoce como metodología NAFER al método que se sigue para estudiar con detenimiento las tarjetas o frases resumen de la afinidad; este paso es importante y su objetivo es hacer una selección de las ideas expuestas para llegar a las definitivas. Las siglas NAFER son las iniciales de:

NIVELAR: Consiste en aplicar a las ideas expuestas el nivel requerido en la frase inicial, idea global si es una estrategia y concreta si es un plan de acción.

AÑADIR: Se debe estudiar si existe alguna idea que no haya sido reflejada en el proceso de afinidad y que esté presente en las ideas

iniciales. Hay que actuar con cautela, ya que si no se ha contemplado, puede ser porque el grupo haya considerado que en realidad no es tan importante.

FUSIONAR: Las ideas referidas a temas relacionados o similares deben ser integradas. Este paso, aunque complicado, es importante. Si se dan gran cantidad de tarjetas de afinidad relacionadas entre sí, dificultará la fijación de relaciones entre ellas.

ELIMINAR: Deben eliminarse todas las frases que estén repetidas, reflejadas de modo similar o en otro lugar. Estas ideas solo crean confusión, no ayudan ni enriquecen el trabajo, en todo caso dificultan.

REESTRUCTURAR: Significa rescribir las frases una vez decididas las que deben fusionarse, eliminarse, añadir o nivelar. Esto dará lugar a las frases definitivas.

De modo orientativo puede valer la ecuación siguiente:

Nº de tarjetas (frases) finales = N + - 2 (N = nº de miembros del grupo).

En el ejemplo que presentamos a continuación, se han redactado inicialmente las tarjetas "participación", "familias" y "comunicación".

Aplicando el método NAFER, se ve la necesidad de fusionar las tres y reestructurar las frases, llegándose finalmente a la redacción de la línea definitiva que han titulado "participación".

**Ejemplos de tarjetas retocadas tras la aplicación de la técnica NAFER**

PARTICIPACIÓN:

- Haciendo del centro un espacio abierto con el que poder contar para actividades culturales, deportivas.
- Un centro participativo.
- Contar con la opinión de los alumnos (sobre todo mayores) para que se identifiquen con el colegio y estén a gusto.
- Un centro comprometido con la sociedad.
- Participando en las actividades que organiza el AMPA y asociaciones

vecinales.

- Participación de todos los estamentos de la comunidad.
- Más implicación.
- Implicación y compromiso.

CONSEGUIR QUE EL COLEGIO SEA UN ESPACIO ABIERTO A TODO TIPO DE ACTIVIDADES, COMPROMETIDO CON LA SOCIEDAD, EN EL QUE TODOS LOS ESTAMENTOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARTICIPEN CON IMPLICACIÓN Y COMPROMISO.

COMUNICACIÓN:

- Tradición, solera.
- Extender la utilización de la imagen corporativa.
- Podríamos poner un buzón de sugerencias para escuchar las ideas de todos.
- El mejor centro que pueda ser, pero nuestro.
- Hacer una buena publicidad, reconociendo todo lo que tenemos de bueno.
- Una fama de buen centro desde hace años; antiguos alumnos traen a sus niños al mismo colegio.
- Crear una estrategia de comunicación de lo que se hace en el centro.

CONSEGUIR UNA BUENA COMUNICACIÓN ENTRE TODOS LOS ESTAMENTOS DEL CENTRO Y CON EL EXTERIOR A EFECTOS DE DAR A CONOCER LO QUE DE POSITIVO O/Y BUENO TENEMOS.

FAMILIAS:

- Foros informales con padres-madres y trabajadores.
- Implicar a las familias en la vida escolar de sus hijos.
- Reunirnos con padres-madres y trabajadores para consultarles cómo sería su centro ideal.
- Impartiendo charlas formativas a las familias.

- Generando ámbitos de participación (familias-alumnado-profesorado).
- Establecer puentes de comunicación entre las familias y la vida escolar. Foros de discusión, comisiones de trabajo conjuntas...
- Mayor facilidad de acceso al profesorado y al equipo directivo para las familias y el alumnado en sí.
- A mantener una comunicación constante con las familias.
- Mayor cercanía a las familias que los centros del entorno.
- Quizá unificándonos con el resto de centros públicos del entorno en la realización de actividades comunes, por ejemplo, deportivas...
- Atención a las familias.
- Respeto a las familias.
- Trato amable a las familias.
- Buena relación con las familias.
- Orientar a los padres-madres acerca de la conveniencia de la estructuración familiar.

QUEREMOS UN CENTRO EN EL QUE EXISTAN ESTRUCTURAS (ESPACIOS Y TIEMPOS) QUE ARTICULEN Y PROPICIEN LA PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE LAS FAMILIAS.

PARTICIPACIÓN (tarjeta final acordada tras las fusiones y la reestructuración):

CONSEGUIR QUE EL COLEGIO SEA UN ESPACIO ATRACTIVO, ABIERTO, UN LUGAR DE ENCUENTRO EN EL QUE LA COMUNICACIÓN SEA LA BASE PARA LA PARTICIPACIÓN, IMPLICACIÓN Y COMPROMISO DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

**6. Priorización mediante la técnica de grupo nominal (TGN):** valoramos cada una de las líneas para priorizarlas en función de dos criterios, el de necesidad y el de posibilidad. Estos criterios suelen utilizarse frecuentemente pero evidentemente pueden variar si el grupo lo desea.

Cada participante puntúa cada línea estratégica teniendo en cuenta el

criterio "necesidad" con un 5, un 3 o un 1; dependiendo de si la valora como muy necesaria (5), bastante necesaria (3) o poco necesaria (1). Posteriormente, se repite la valoración cambiando el criterio. Alta posibilidad de llevarlo a cabo (5), bastante (3), poca (1).

Se suman las puntuaciones obtenidas en cada línea del primer criterio junto con las del segundo y obtenemos un resultado para priorizar las líneas estratégicas acordadas.

**Ejemplo**

Los diez participantes han acordado 8 líneas estratégicas después de aplicar la técnica NAFER. Han valorado cada línea, atribuyéndose los puntos tal y como se muestra en las siguientes tablas.

*Con el criterio: necesidad de llevarlo a cabo*

| ***Estrategias*** | ***Puntuación de todos los participantes (5/3/1)*** | ***Total*** | ***Clasificación*** |
|---|---|---|---|
| ***1*** | *5,3,1,5,3,3,5,1,3,5* | *34* | *3º* |
| ***2*** | *3,1,1,1,3,3,1,5,1,3* | *22* | *7º* |
| ***3*** | *3,1,5,3,3,1,3,5,3,3* | *30* | *4º* |
| ***4*** | *5,1,3,3,5,5,5,3,5,5* | *40* | *1º* |
| ***5*** | *1,3,3,1,1,1,3,3,5,1* | *22* | *7º* |
| ***6*** | *3,3,3,5,1,1,3,3,3,3* | *28* | *5º* |
| ***7*** | *5,1,3,3,5,1,5,5,3,5* | *36* | *2º* |
| ***8*** | *1,3,3,1,1,3,3,5,3,1* | *24* | *6º* |

*Con el criterio: posibilidad de llevarlo a cabo*

| ***Estrategias*** | ***Puntuación de todos los participantes (5/3/1)*** | ***Total*** | ***Clasificación*** |
|---|---|---|---|
| ***1*** | *3,3,3,1,1,5,1,3,1,3* | *24* | *5º* |
| ***2*** | *5,3,3,5,5,1,3,5,5,3* | *38* | *2º* |
| ***3*** | *3,3,5,3,3,1,3,5,3,1* | *30* | *4º* |
| ***4*** | *1,3,5,3,3,1,1,3,1,1* | *22* | *6º* |
| ***5*** | *5,3,5,5,5,1,3,5,5,5* | *42* | *1º* |
| ***6*** | *3,5,3,3,1,3,3,5,3,3* | *32* | *3º* |
| ***7*** | *3,1,1,1,3,3,5,3,3,1* | *24* | *5º* |
| ***8*** | *3,5,5,3,3,5,5,5,3,1* | *38* | *2º* |

*Puntuación total con ambos criterios*

| **Estrategias** | **Total** | **Clasificación** |
|---|---|---|
| **1** | *34+24= 58* | *4º* |
| **2** | *22+38= 60* | *3º* |
| **3** | *30+30= 60* | *3º* |
| **4** | *40+22= 62* | *2º* |
| **5** | *22+42= 64* | *1º* |
| **6** | *28+32= 60* | *3º* |
| **7** | *36+24= 60* | *3º* |
| **8** | *24+38= 62* | *2º* |

Como puede comprobarse, la cuarta línea, que ha sido valorada como "la más necesaria", aparece en sexto lugar tras aplicar el criterio *posibilidad de llevarlo a cabo*. Aún así, teniendo en cuenta ambas puntuaciones, en el resultado final esta línea estratégica queda como la segunda priorizada.

### 3.2.4. *Contraste con toda la comunidad educativa*

Finalizada la priorización, es hora de presentar el borrador acordado en el equipo de trabajo a toda la comunidad educativa.

Se convoca tanto al claustro como al Órgano Màximo de Representación (OMR) y se presenta el documento elaborado, explicando brevemente la metodología utilizada. Se insiste en que el documento ha logrado el consenso en el equipo de trabajo y que se quieren recibir otras aportaciones, para lo cual se presenta le herramienta "Enmiendas a las líneas estratégicas".

Dependiendo del tamaño de los centros, se organiza al profesorado en ciclos, etapas o departamentos y se fija un tiempo para la revisión del documento y la elaboración de enmiendas.

En el OMR se suele decidir la forma de presentar el documento a las familias, personal no docente y alumnado, para que también puedan hacer sus aportaciones.

### 3.2.5. *Aprobación*

Todas las enmiendas son presentadas al equipo de trabajo inicial,

quien las analiza y valora para aceptarlas o no. Este equipo debate acerca de la idoneidad de las ideas recogidas y trata de adaptar los textos en caso de incluirlas.

Cuando la enmienda es desechada, se recogerá en un acta los motivos de esta decisión.

En el ejemplo de la herramienta para la recogida de enmiendas, se muestra cómo se redactan las diferentes líneas estratégicas (en este caso únicamente aparece la primera) y se dejan espacios para recoger las aportaciones que matizan o cambian el texto. Se indicará a todos los participantes que resalten los cambios de redacción con un tipo de letra distinto al utilizado en la redacción inicial.

En la herramienta para la valoración de las enmiendas, se vuelcan las ideas recibidas y el equipo inicial las valora: TA (totalmente de acuerdo), A (acuerdo), I (indiferente), y C (contrario). Acordando una de estas abreviaturas para cada una de las enmiendas.

Las enmiendas aceptadas se incorporan al texto inicial y se da por finalizado el documento, que se presentará al claustro y OMR para su aprobación. En caso de no aprobarse, se volverá a plantear el protocolo de enmiendas.

***Herramienta para la recogida de enmiendas***

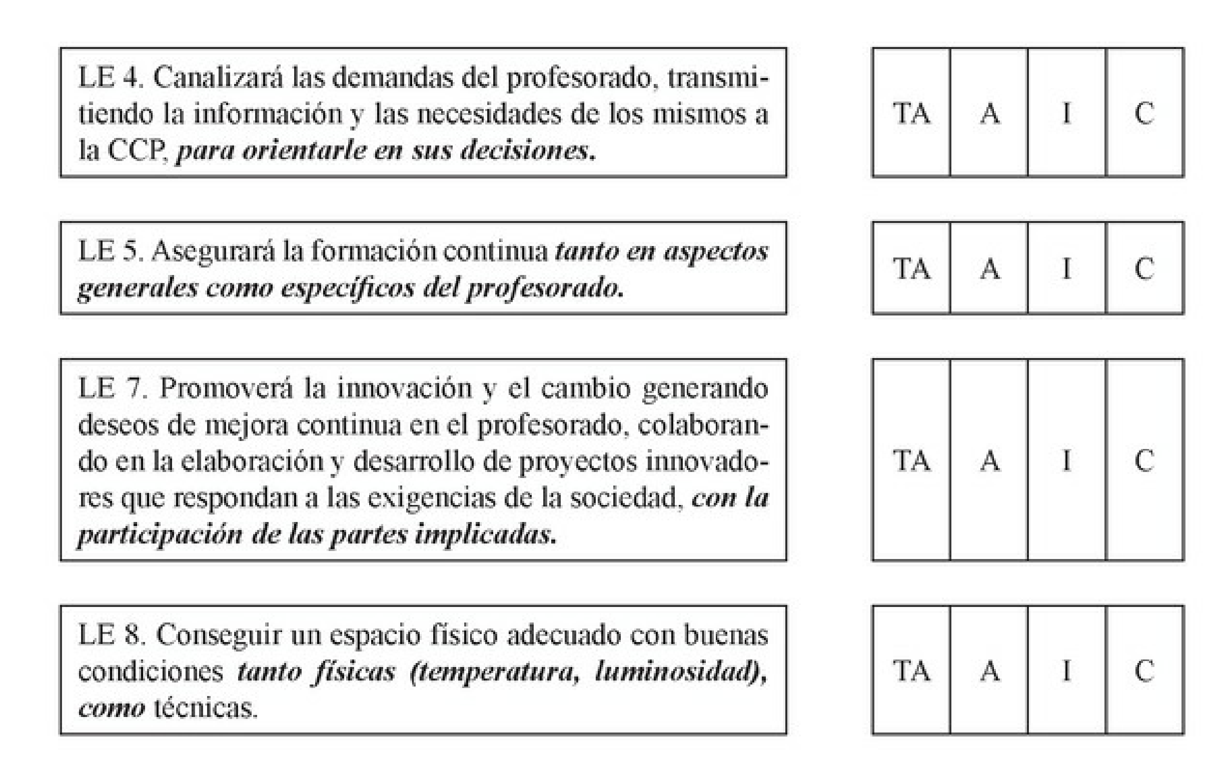
**Enmiendas a las líneas estratégicas**

**Estrategia nº 1**

Sistematizar nuestra labor en orden a una mayor eficacia, agilizando los trabajos burocráticos, asumiendo compromisos realistas, y mejorando la rapidez y precisión de nuestras respuestas a las familias.

### *Herramienta para la valoración de las enmiendas*

### Lista de recogida de enmiendas



| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| LE 4. Canalizará las demandas del profesorado, transmitiendo la información y las necesidades de los mismos a la CCP, ***para orientarle en sus decisiones.*** | TA | A | I | C |
| LE 5. Asegurará la formación continua ***tanto en aspectos generales como específicos del profesorado.*** | TA | A | I | C |
| LE 7. Promoverá la innovación y el cambio generando deseos de mejora continua en el profesorado, colaborando en la elaboración y desarrollo de proyectos innovadores que respondan a las exigencias de la sociedad, ***con la participación de las partes implicadas.*** | TA | A | I | C |
| LE 8. Conseguir un espacio físico adecuado con buenas condiciones ***tanto físicas (temperatura, luminosidad), como*** técnicas. | TA | A | I | C |

### 3.2.6. *Concreción anual*

Esta parte es la que requiere mayor sistematización y la que garantiza que los acuerdos tomados en el documento se transforman en iniciativas reales.

En el Plan Anual de cada curso se incluye una herramienta muy sencilla, denominada "Acciones de mejora". A través de ella, partiendo de las líneas estratégicas que queremos priorizar durante el curso, se plantean los objetivos, acciones, responsables, tiempos de ejecución e indicadores de evaluación. La plantilla suele completarse con un apartado de observaciones.

En algunos centros utilizan también la herramienta "Desarrollo de líneas estratégicas". En ella, prevén el desarrollo de los objetivos asociados a cada línea durante un periodo de cuatro cursos.

### 3.2.7. *Seguimiento y evaluación*

En dos momentos durante el curso se realiza el seguimiento de las acciones de mejora aprobadas. En febrero y en junio. En ambos casos, se reflexiona sobre el avance de los objetivos y acciones propuestas. Se constatan resultados y se hacen propuestas de mejora, que son recogidas en un apartado que la herramienta "Acciones de mejora"

tiene para tal fin. Evidentemente, en junio aportamos esta herramienta a la Memoria.

***Herramienta* Desarrollo de líneas estratégicas**

Se realiza una previsión de los objetivos que queremos desarrollar con cada línea a lo largo de cuatro cursos lectivos.

| LE | 2008/2009 | 2009/2010 | 2010/2011 | 2011/2012 |
|---|---|---|---|---|
| 1ª | | | | |
| 2ª | | | | |
| 3ª | | | | |
| 4ª | | | | |
| 5ª | | | | |
| 6ª | | | | |
| 7ª | | | | |
| 8ª | | | | |

***Herramienta* Acciones de mejora**

En el ejemplo, durante este curso se priorizan las líneas 5ª, 8ª, 2ª y 3ª. Para cada línea se recomienda desarrollar un solo objetivo que suele ir asociado a distintas acciones. De todas formas, evidentemente esto depende mucho de las posibilidades de cada centro.

Se supone que a lo largo de cuatro cursos debemos desarrollar objetivos y acciones de mejora para todas las líneas.

| LE | Objetivos | Acciones | Responsables | Temporalización | Indica |
|---|---|---|---|---|---|
| 5ª | | | | | |
| 8ª | | | | | |
| 2ª | | | | | |
| 3ª | | | | | |
| | | | | | |

# Los planes de mejora

**Alejandro Campo**

*"Si no sabes adónde vas, no importa la dirección que tomes"*

## 4.1. *Introducción*

"Un plan es una guía para la acción". En consonancia con esta definición, las escuelas están repletas de planes. Cada uno de ellos intenta responder a las diferentes situaciones en que cada día se encuentran familias, profesorado y alumnado.

El problema con estos planes es que muchas veces no son explícitos, no están reflejados por escrito y cuando lo están, son interpretados de modo diferente creando confusiones. El paso de los alumnos por las sucesivas clases y niveles está falto, a veces, de coherencia y de estructuración. Los planes institucionales sirven para contrarrestar este estado de cosas y establecer procedimientos, modelos consensuados que permitan la integración del trabajo escolar, la consistencia de las intervenciones educativas y el desarrollo en una dirección acordada. Los planes institucionales pueden referirse expresamente a asuntos curriculares, que son obviamente los más importantes, pero las escuelas pueden decidir establecer un plan sobre la convivencia y el clima en el centro, la participación de las familias, la acogida al nuevo alumnado, el trabajo para casa de los alumnos, el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado...

Los planes institucionales aportan las siguientes ventajas:

1. **Los planes ayudan a establecer acuerdos.** Las escuelas son instituciones en las que se genera gran cantidad de actividad, que se desarrolla a mucha velocidad. Si se quiere que todo ese volumen de actividad esté integrado de un modo razonable, se necesita un marco de actuación. Los planes proveen este marco de actuación.
2. **Los planes favorecen la continuidad.** Las escuelas, como otras organizaciones, necesitan dirección. No es razonable que cada cambio en la plantilla de profesores pueda alterar el rumbo de la institución.

El caos se instalaría en la organización. Los planes, como los posicionamientos colectivos, aseguran la dirección de una escuela, a la vez que se permiten ir corrigiendo problemas sobre la marcha. Así se dotan los centros de estabilidad suficiente para actuar de modo ordenado.

**3.Los planes dan seguridad.** En estos momentos en que los cambios educativos son importantes y la presión externa sobre profesores y escuelas es grande, la existencia de planes puede ayudar a crear seguridad en el profesorado. Los planes se convierten en documentos sobre cualquier aspecto profesional, representan la acumulación del saber profesional y el traslado de ese saber en recomendaciones para la acción práctica. Los planes explican lo que la escuela está haciendo y por qué. Un buen plan (documento) aporta las justificaciones del profesorado sobre su trabajo y proporciona evidencias para otros -padres, inspectores y comunidad en general- de que las decisiones han sido tomadas con claridad.

**4.Los planes facilitan la negociación sobre la práctica.** Ser capaces de discutir temas de un modo menos personalizado se ve propiciado por un punto de partida neutral. Los planes escolares pueden facilitar la creación de este contexto. A través de ellos, la evaluación de la práctica puede empezar realizando preguntas de este tipo: "¿cómo se acomoda tu actuación con el plan establecido?". En vez de:"estoy en desacuerdo con lo que se hace".

Todas las escuelas quieren el éxito para sus alumnos. Pero las escuelas solo pueden marcar diferencias si eligen acertadamente objetivos y estrategias de mejora. La planificación de la mejora en la escuela es un proceso colectivo, a través del cual se fijan objetivos de mejora y se toman las decisiones que permitirán su implementación real en la práctica. La finalidad última es mejorar el nivel de resultados del alumnado, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, creando un clima propicio para el aprendizaje, incentivando la implicación y colaboración de las familias...

Un plan de mejora es un mapa de ruta que establece los cambios que tiene que abordar la escuela para mejorar los aprendizajes y, en

consecuencia, los resultados de alumnado. Además, muestra cuándo y cómo se tienen que hacer esos cambios. Los planes de mejora establecen prioridades estratégicas decidiendo qué hay que hacer ahora y qué se puede posponer para más tarde.

**10 sugerencias prácticas sobre el plan estratégico de mejora**

- Plantearlo como un proceso, a lo largo del tiempo.
- Recoger los acuerdos en un documento público (sencillo) negociado y compartido.
- Establecer conexión entre propósitos y la implantación estratégica mediante la identificación de necesidades.
- Utilizarlo como mecanismo de colaboración entre el personal y de toma de decisiones participativa.
- Establecer un procedimiento y aportar las herramientas útiles en cada momento.
- Recoger y ordenar las distintas decisiones de planificación.
- Ser flexibles en la puesta en práctica.
- Incorporar las dimensiones de corto, medio y largo plazo.
- Separar las prioridades de desarrollo de la escuela, del proceso y de las necesidades de formación.
- Utilizar indicadores de calidad para evaluar y hacer seguimiento del proceso.

A. Campo

## 4.2. *El diseño de los planes de mejora*

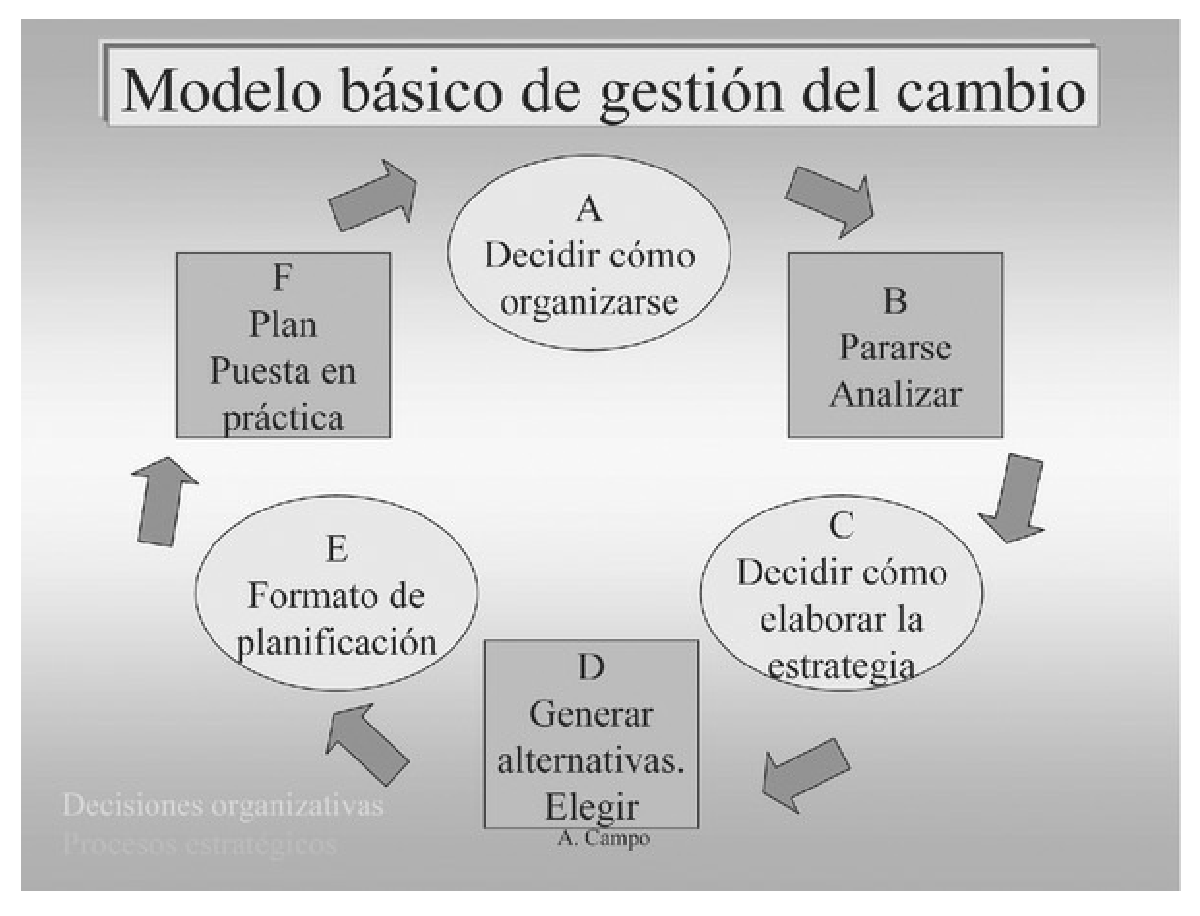
Contemplada de modo general, la planificación es un proceso en que primero se establece la dirección y luego se acuerdan los medios para seguir esa dirección. Existen muchas maneras alternativas de recorrer ese proceso. *Un plan es el producto del proceso de planificación y se define como un conjunto de decisiones acerca de qué hacer, por qué hacerlo y cómo hacerlo*. Un plan de acción:

- Tiene que servir como *referente para la acción.* Conseguido por consenso, de modo que estén de acuerdo todos a los que afecta y los que tienen que contribuir a su puesta en práctica. Al menos una "masa crítica" suficiente.
- Es diseñado como un *marco flexible,* que permite ajustes a la luz de

las nuevas evidencias que aparecen durante el proceso de implementación.

• Incluye no solo las direcciones políticas, sino *información sobre las estrategias de implementación*, acciones y estándares, sistema de seguimiento y evaluación, así como *los recursos y gastos asociados y las responsabilidades contraídas.*

Cada vez con más urgencia, los directivos escolares tienen que planificar de modo más estratégico, porque la vorágine de la acción educativa hace perder con frecuencia el norte a las instituciones escolares; porque el uso de más recursos no conduce necesariamente a mejores resultados. El modo en que se usan los recursos es esencial. Y porque cada vez es más difícil poner en un plan todo lo que comunidad escolar desea. Hay que hacer elecciones por medio de un ejercicio equilibrado de toma de decisiones y de creación de consensos.




### 4.2.1. *El ciclo de la planificación*

Como cualquier otro sistema, la educación cuenta con entradas, procesos, resultados y logros:

- Los *inputs* o entradas son el profesorado, los materiales de instrucción, el equipamiento, los edificios...
- Estas entradas se combinan en un proceso y se activan de manera que produzcan los resultados esperados.
- Los *outputs* o resultados son los resultados tangibles producidos por los procesos del sistema, como las tasas de escolarización, el número de graduados y los resultados de aprendizaje en las distintas fases y etapas.
- Otro tipo de resultados son los beneficios del alumnado, de sus familias y de la sociedad, como pueden ser las mejores perspectivas de empleo, la mayor creatividad y dinamismo social, una sociedad más justa...

De igual manera, la planificación estratégica debe analizar también la relevancia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad. Si los medios son relevantes para satisfacer las necesidades expresadas (relevancia), en qué medida los procesos (la utilización de los recursos) se organizan con eficiencia, si se producen los resultados previstos (eficacia), si tiene la profundidad y extensión pretendida (impacto) y si se puede mantener con las personas, recursos habituales (sostenibilidad).

Existen variadas terminologías y modelos de planificación, tanto estratégica como operativa. No se puede decir que exista un modelo perfecto. Cada institución tiene su modo de interpretar el proceso, pero existen unas fases que se realizan en una secuencia similar: análisis, planificación, puesta en práctica, evaluación.

- Todo ciclo de gestión empieza con el análisis (diagnóstico, conocimiento de la realidad...).
- Las evidencias y las opciones de mejora se sopesan y se formulan, marcando la orientación estratégica. Cuando un sistema se analiza y se marcan las direcciones de futuro, se puede proceder a la

planificación de las acciones de mantenimiento, de desarrollo y de mejora. Un plan a largo plazo es de 6-10 años, a medio plazo de 3-5 años y a corto 1-2 años.

- La operativización consiste en planear las medidas de ajuste personal (generar nuevas competencias) y organizativo (acomodar la organización en tiempos tareas, responsabilidades...), de modo que se logre la implementación de los planes y programas. Se planifica también la recogida de información que permita asegurar el grado de cumplimiento de lo planificado, mediante los procedimientos del seguimiento, revisión y evaluación.

### 4.2.2. *El análisis*

Revisión, lectura de la realidad, diagnóstico y análisis se usan como sinónimos. Básicamente el análisis consiste en recoger datos, allegar evidencias y hacer un análisis crítico de lo que conseguimos en nuestro centro en términos de aprendizaje con nuestros alumnos.

Las fuentes de evidencia son variadas: los resultados de la evaluación diagnóstica, el informe de la Inspección educativa, los resultados académicos a través de la notas del profesorado, la opinión del profesorado, del alumnado y de las familias, los resultados de la evaluación interna, la Memoria Anual, los informes de los ciclos y seminarios, etc.

La comunidad escolar tiene que analizar los puntos fuertes y débiles, las oportunidades y amenazas. Hay herramientas sintéticas que permiten aglutinar el juicio de los distintos grupos de interés: la lista de control, el DAFO, el análisis de un campo de fuerzas, cuestionarios de síntesis, entre otros.

El análisis tiene que prestar atención a la tarea básica que justifica la existencia de las escuelas, *producir aprendizajes*:

- Se atiende a todo tipo de aprendizaje: académico, desarrollo de competencias básicas, desarrollo personal y social, diversificación y personalización de la atención.
- El clima de centro garantiza la seguridad física y emocional del

alumnado.

• Los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje y la evaluación orienta de modo productivo al mismo.

• El alumnado está implicado en las actividades y el nivel de desafección es mínimo.

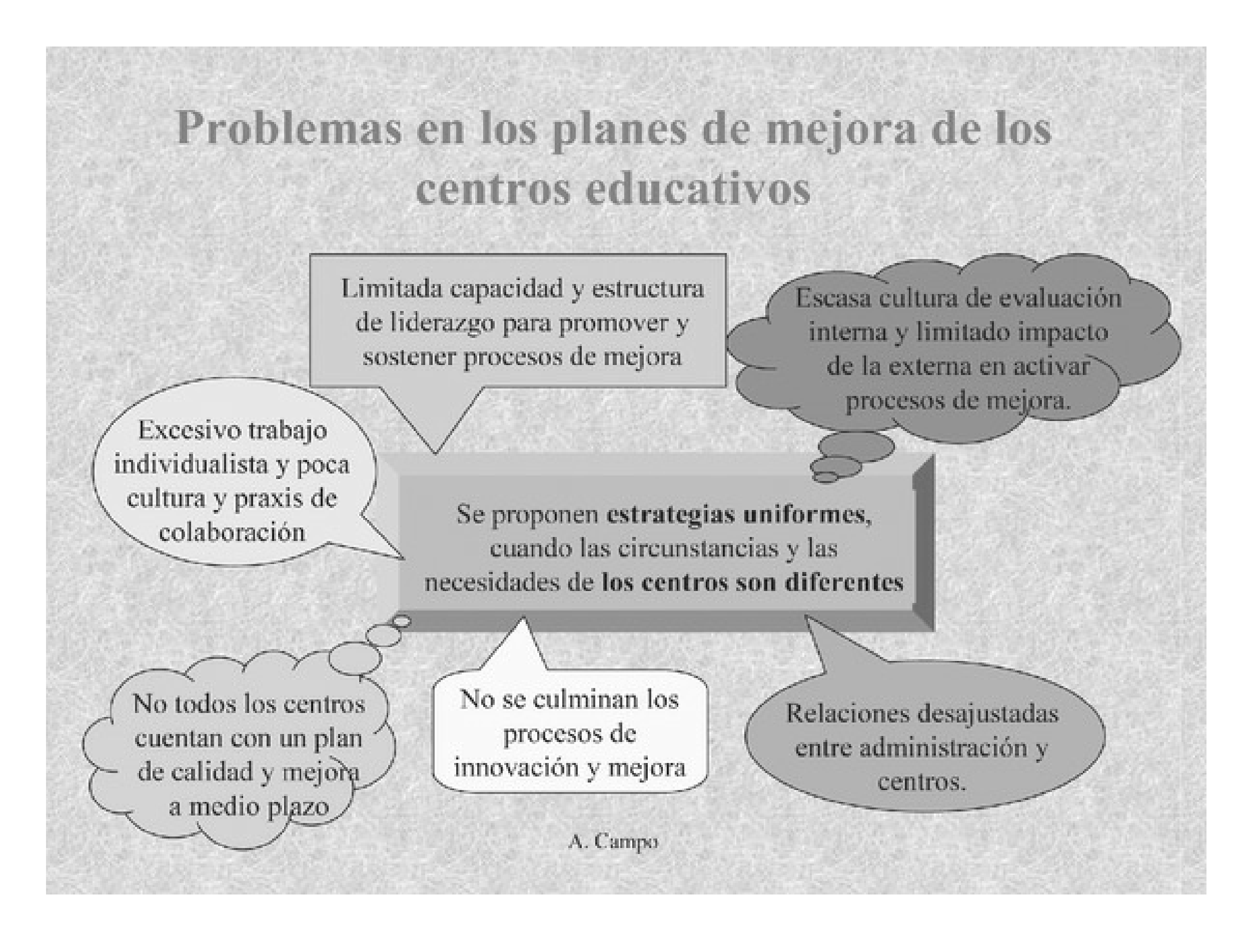
• Eficacia diferencial: algunos alumnos tienen muy buenos resultados y otros mediocres. Algunas asignaturas o áreas funcionan bien y otras de modo regular. La diferencia de resultados refleja en exceso la clase social del alumnado.

• Progresión en los aprendizajes.

• Se hace un uso eficiente de los recursos personales. Todo el mundo rinde la máximo de sus posibilidades.

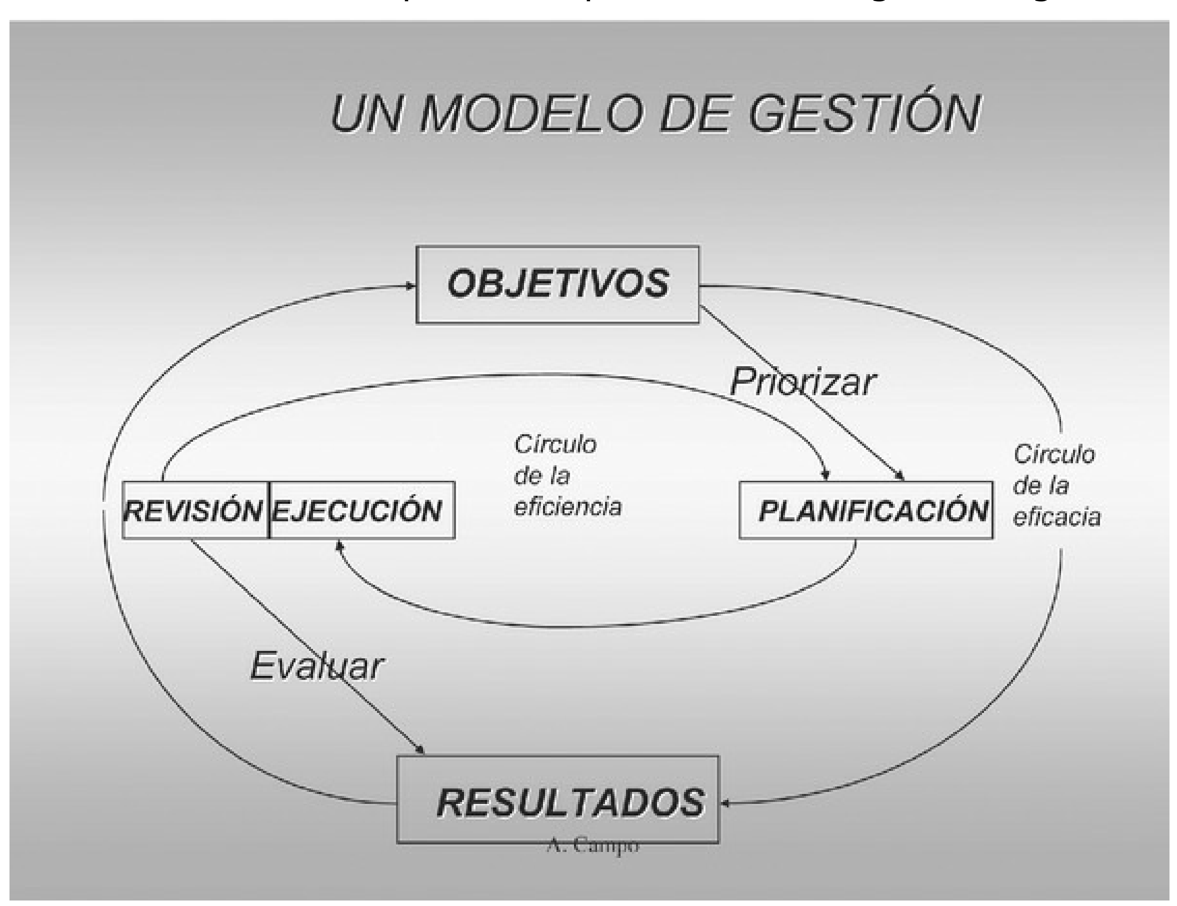
• Conseguimos aquello que nos proponemos. Nivel de eficacia.

• Los aprendizajes que estimulamos y las estrategias que utilizamos son funcionales, responden a las necesidades actuales y futuras de nuestros alumnos.



### 4.2.3. *Planificación operativa*

Una primera tarea en la gestión es la fijación de los objetivos, cuya consecución determina el nivel de eficacia. La segunda tarea es la gestión de los mecanismos, estructuras que articulan la red de recursos que nos permiten perseguir los objetivos establecidos. Esta última representa la dimensión de la eficiencia que mide el uso riguroso y acertado de los medios. Ambas dimensiones y sus relaciones mutuas se pueden representar en el gráfico siguiente:




**Objetivos:** De desarrollo profesional del personal del centro, de mejora de los aprendizajes del alumnado, determinados localmente, aunque reflejen necesidades del sistema.

**Planificación:** Selección de las prioridades dentro de los objetivos marcados y convertirlos en programas de acción.

**Ejecución:** Distribución de los medios personales y materiales, y realización práctica de los programas.

**Seguimiento y revisión:** Comprobación de que los recursos se

utilizan del modo establecido y se evitan disfunciones prácticas.

**Resultados:** El impacto de las actividades de formación en las prácticas docentes y organizativas del centro.

La calidad de la gestión vendrá determinada por tres conjuntos de relaciones:

- La medida en que las finalidades planteadas reflejan las necesidades más significativas del centro y el grado de consecución de esas finalidades. Un elemento crucial en este proceso es la calidad del juicio de la comunidad escolar a la hora de establecer la política de formación de su profesorado.
- El grado en que los recursos disponibles se usan de modo eficiente. Este proceso, por su complejidad, requiere un análisis más arduo.
- La coherencia entre los planes y las finalidades establecidas, y la relación entre la puesta en práctica y los resultados deseados. Los elementos fundamentales son la fijación de las prioridades y la evaluación de los resultados en comparación con los objetivos previstos.

El círculo de la eficiencia es un proceso racional, como todo proceso convencional de gestión. Sin embargo, el círculo de la eficacia resulta más problemático porque se sustenta en valores y su medición sólo resulta posible a largo plazo. Con los procesos de gestión nos puede suceder que pierden su docilidad inicial y el carácter instrumental para convertirse en fines en sí mismos. Siempre hay que tener presente que la gestión tiene que estar al servicio de los objetivos y de las finalidades que se pretenden y no constituirse en un fin en sí mismo.




## 4.3. *La implementación: el cambio en los centros educativos*

Los planes y proyectos no tienen un valor particular a no ser que conduzcan a alguna forma de actuación. Es más, la existencia de planes que han exigido un considerable esfuerzo en su diseño y que no se han llevado a la práctica generan frustración y desmoralizan al personal. Esta distancia entre la retórica de papel y la realidad no cambiada es bastante común en nuestros centros escolares y suele tener un efecto demoledor en la confianza y la implicación de los docentes.

Por nuestra parte, esperamos hacer un recorrido por definiciones y categorías, poder identificar las fases y factores de los cambios educativos, analizar las resistencias que habitualmente hay que vencer para que los cambios se implementen e institucionalicen con éxito.

### 4.3.1. *La naturaleza de los cambios educativos*

Fullan (1991) ha argumentado que con frecuencia se confunden *cambio*

y *progreso*. Muchas innovaciones introducidas en el pasado se han manifestado como contraproducentes. Algunas veces no existía una necesidad real para promover un cambio determinado. Era una moda del momento. Otras veces una innovación valiosa fallaba porque el proceso de implementación no era correcto. Y en otras ocasiones, las menos, innovaciones sentidas como necesarias y apropiadas se han implementado con éxito. En este último caso, se han cumplido al menos dos condiciones:

- La innovación representaba una necesidad real.
- Se prestó un fuerte apoyo en la puesta en práctica.

El mismo autor plantea que es importante no olvidar que la finalidad de las reformas educativas es ayudar a las escuelas a cumplir mejor sus objetivos. Todo el mundo se adhiere a esos objetivos genéricos, manifestados en las declaraciones programáticas. Los conflictos de interpretación se plantean cuando se ponen en marcha los mecanismos operativos. Es entonces cuando las finalidades de los centros educativos entran en disputa.

El cambio y las innovaciones educativas muchas veces serán de poca ayuda porque los nuevos programas no marcan diferencia alguna o empeoran la situación. El autor nos recuerda que las innovaciones se convierten, a veces, en fines en sí mismas, cuando los reformadores pierden de vista las consideraciones centrales de todo cambio: ¿Para qué existe el sistema educativo? ¿Qué clase de personas queremos? ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje, currículo y organización producen los resultados que pretendemos?

El valor de los cambios educativos no es automático. Por ello, es conveniente pasar las innovaciones por el tamiz de los siguientes criterios:

**1.** El cambio es considerado valioso por la comunidad que va a verse afectada.

**2.** Cuenta con un diseño apropiado que hace viable el proceso de implementación.

**3.** No existe otro cambio más urgente y necesitado que el promovido.

### 4.3.2. *Tipos de cambio*

La palabra "cambio" es un término genérico que viene definido en el diccionario como "la sustitución de una cosa o estado por otro". Como término genérico puede asociarse con palabras como innovación, desarrollo, renovación, reforma, que suelen usarse con la intención de indicar un cambio planificado y de mejora. Entendemos cambio como una categoría amplia, que engloba otras realidades más específicas. Es un fenómeno complejo que afecta variables ideológicas, culturales, axiológicas, institucionales, personales, teóricas y prácticas.

Las *reformas* son reestructuraciones a gran escala que cuentan con una estrategia planificada y afectan a la política y a la estructura de los sistemas educativos. Las *innovaciones* son pequeños cambios, a escala reducida, que intentan de modo deliberado mejorar aspectos concretos de la institución escolar o de los procesos de aula.

Podemos distinguir también cambios de primer orden, que ponen el énfasis en los procesos de aula: procesos de instrucción, de motivación de los alumnos... Cambios de segundo orden, que afectan a la organización de los centros, a sus modelos organizativos, a su cultura grupal... Y por fin, cambios de tercer orden, que tienen efecto en el sistema educativo y administrativo.

Como modelos explicativos y de actuación se han utilizado tres teorías acerca de las innovaciones: la coercitiva, la empírico-racional y la reeducativa. Las dos primeras se pueden considerar como planteamientos jerárquicos, de arriba a abajo, y la tercera como una modalidad más participativa. No hay duda de que dentro de la profesión educativa la última ha sido el modo más apropiado de promocionar las innovaciones escolares.

### 4.3.3. *Fases en los procesos de cambio*

Los investigadores generalmente identifican tres fases fundamentales en los procesos de cambio:

## El cambio es complejo

**Factores de cambio /v/ Proceso de cambio**

**¿Qué es el cambio?**

- Nuevos materiales
- Nuevas prácticas y comportamientos
- Nuevas creencias y modos de pensar

**Fases del cambio:**

- Iniciación: Proteger energías limitadas
- Implementación: El agujero la puesta en práctica
- Institucionalización: El poso de lo bien hecho

●**Iniciación**: la primera de estas fases consiste en la toma de conciencia de la necesidad, la determinación participar y la generación de motivación y actitudes positivas. Es obviamente mucho más fácil de conseguir que las dos siguientes. En estos primeros momentos es aceptable la presión externa, siempre que vaya acompañada del apoyo y formación correspondientes.

●**Implementación**: los aprendizajes correspondientes a la puesta en práctica son más lentos. Sucede a veces que la planificación de la fase de implementación es descuidada. Como resultado de ello, las innovaciones prometedoras desaparecen con rapidez.

●**Institucionalización**: tiene lugar cuando se convierte en pauta estable de actuación en los centros escolares y suele afectar a las normas organizativas del centro.

La dificultad de gestionar todas las variables -la innovación, la estrategia de implementación y el contexto- a través de estas tres fases es considerable. La planificación de los cambios en los que están

implicados los profesores tiene que ser adaptativa, y en cada fase se deben de producir modificaciones en la estrategia, en la innovación y en el contexto. Por tanto, la esencia de una planificación efectiva para el cambio consiste en planificar la posibilidad de cambiar los planes en el transcurso de los mismos.

### 4.3.4. *La comprensión de los cambios*

Todo cambio es un proceso, no un suceso. Si hablamos de la introducción de cambios significativos, que implican nuevas formas de pensar y nuevos modos de actuar en la clase, es importante reconocer no se trata de un ajuste más, que tiene lugar de modo instantáneo. Las ideas importantes no se cambian de la noche a la mañana, y lo mismo sucede con nuevas metodologías y nuevas formas de organizarse. Nuestra propia experiencia nos dice que, en la introducción de una técnica nueva, al principio pasamos por una fase de confusión, de inseguridad y de desánimo. Gradualmente, si el cambio tiene éxito, el proceso nos lleva a estadios de mayor confianza y desarrollo personal. Con el tiempo, la práctica y los principios que la sustentan se hacen personales, es decir, se integran a las ideas y prácticas ya existentes.

Si concebimos los cambios como un viaje en el que se conoce la dirección, pero cuyas etapas y destino están en continua redefinición, podemos concluir también que todo cambio es en última instancia aprendizaje. El cambio es esencialmente el aprendizaje de nuevos modos de pensar y actuar. Si se acepta esta idea, hemos abierto una línea de investigación provechosa. Sugiere que a la hora de intentar entender cómo hay que promover innovaciones, solos o en compañía de colegas, podemos utilizar las ideas contrastadas de lo que sabemos acerca del aprendizaje. Cualesquiera que sean las circunstancias y condiciones que facilitan los aprendizajes, serán de utilidad para los profesores que están intentando mejorar su práctica.

Aceptar que el cambio es en esencia aprendizaje tiene otra implicación importante. Significa que los centros son lugares de aprendizaje para los profesores, partiendo de su experiencia cotidiana, a través de las actividades y tareas que ejecutan. Se podría inferir que los profesores

que se consideran aprendices en sus clases serán más competentes a la hora de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. La sensibilidad que se desarrolla en los intentos de aprender nuevas ideas y nuevos modos de trabajar repercute en el modo en cómo se enfrentan a sus alumnos y a su clase.

Con demasiada frecuencia se espera de los profesores implementen cambios de la noche a la mañana. La presión de fechas límite poco realistas puede generar estrés, ansiedad y reacciones negativas hacia los cambios propuestos. La evidencia nos dice que las organizaciones complejas, como las escuelas, tardan entre tres y cinco años en adoptar un nuevo método de trabajo. A pesar de estas evidencias, los tiempos de ejecución de muchos cambios en Educación son mucho más reducidos. Recientemente esto se complica, pues los profesores tienen que lidiar una serie de cambios simultáneos, dividiendo energía y esfuerzos.

Es de sentido común, con los cambios se pretende ayudar a los interesados a mejorar su trabajo y esto requiere motivación e implicación por su parte. Para lograrlo, los cambios han de estar al alcance de la capacidad de los profesores y se necesita apoyo y supervisión adecuados. Al respecto, la mayoría de los estudios indican muchos más ingredientes o factores que afectan a los cambios realizados con éxito. Estos factores generalmente se agrupan alrededor de tres ejes:

- La innovación en sí misma.
- La estrategia de implementación.
- El contexto o situación en que se introduce el cambio.

### 4.3.5. *Resistencias al cambio*

¿Qué se puede interponer en el camino cuando los profesores intentan introducir nuevas ideas y prácticas? ¿Qué impide que los centros educativos tengan éxito, cuando se plantean nuevos proyectos? La dimensión personal y organizacional afecta de modo claro en los procesos de cambio. En ambos casos la experiencia y la investigación

sugieren una serie de factores que dificultan la introducción de las innovaciones.

**• Falta de comprensión**

Al adoptar nuevos métodos de trabajo es necesario tener una razonable comprensión de lo que implica, cuál es la finalidad y cómo afectará a las personas que van a experimentarlos. Sin esta comprensión, la motivación y por tanto la implicación serán limitadas y los intentos estarán abocados al fracaso. Los profesores tenemos la capacidad para simular que estamos haciendo algo, que en realidad no estamos haciendo; en parte por cumplir con procesos administrativos que se contentan con cambios cosméticos y en parte porque requiere mucho valor reconocer delante de los compañeros que no entendemos algo o que no sabemos hacer algo. Aquellos que coordinan la innovación pueden, a causa de su propio entusiasmo, empeorar el problema de la falta de comprensión. Ellos han invertido mucho tiempo reflexionando, planificando, intentando introducir una nueva idea y, razonablemente, quieren compartirla con los compañeros, pero ofertan un programa tan acelerado que dan poca oportunidad para que se produzca la comprensión necesaria. Su entusiasmo y motivación les induce a ser poco sensibles con las necesidades de comprensión y aprendizaje de los demás.

**• Falta de las destrezas necesarias**

Puede ocurrir que la necesidad del cambio sea suficientemente entendida, pero las personas implicadas no son suficientemente competentes para ponerlo en práctica. Y en muchos casos, es cierto, los profesores carecen de las destrezas necesarias para implementar el cambio. De nuevo, el entusiasmo y la motivación de unos pueden causar estrés y ansiedad en otros. Resulta incómodo comprobar que algunos compañeros son capaces de hacer cosas que nosotros somos incapaces de hacer. Este malestar se hace peor si, en su deseo por estar a la altura de las circunstancias, se implican en un programa rápido de puesta en práctica que les impide consolidar las destrezas necesarias. Este problema es importante en especial en las escuelas que no tienen tradición de cuestionar técnicas y metodologías y de

trabajar en colaboración cuando introducen una innovación.

Barreras del cambio

**Ceguera colectiva: No ver**

- Que hay un problema
- Que el problema tiene solución
- Que la solución está en nuestras manos

**Parálisis:**

- A la parálisis por el análisis
- Visiones que deslumbran
- La gente prefiere ser competente en la práctica inútil que incompetente en la útil

**No finalizar:**

- La gente se cansa
- La gentes se pierde
- Sobrecarga y fragmentación = Incoherencia y confusión

**• Las actitudes hacia la innovación**

Debemos reconocer que algunas veces las resistencias más importantes a la innovación están en nuestra mente. Cuando se invita a los profesores a identificar los factores que interfieren su desarrollo profesional, normalmente presentan una lista de factores externos, particularmente razones en relación con las actitudes y el comportamiento de sus compañeros y de las administraciones. Si se insiste para que consideren las resistencias internas, normalmente concluyen que hay aspectos personales que obstaculizan el progreso.

### 4.3.6. *Las escuelas que aprenden: aprendizaje colectivo*

Con frecuencia, los equipos directivos son conscientes de los problemas y resistencias de carácter individual que impiden los cambios, pero suelen serlo menos de su propio papel. La organización de una escuela está diseñada para facilitar el trabajo individual y colectivo, en especial el que se desarrolla a través de las interacciones

de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de las escuelas y de los docentes está cambiando sustancialmente. El modelo de escuela comprensiva, integradora de saberes, destrezas y personas, implantado en la mayoría de países, supone la ampliación de los tiempos de escolarización, una mayor autonomía de los centros que exige nuevos modelos organizativos y nuevos comportamientos docentes. En consecuencia, se ha incrementado el trabajo y ha cambiado el existente.

Cuando una escuela carece de una cultura de cambio y de mejora apropiada puede buscar remedio en los procesos de reflexión y planificación para la mejora. Estos procesos colectivos no se preocupan sólo de las innovaciones, sino del cambio de cultura, es decir, de los valores y normas organizativas y de aumentar su capacidad para gestionar los cambios.

Todo cambio se puede contemplar como aprendizaje, tanto desde la perspectiva individual como desde la colectiva. Los cambios en los centros educativos deberían considerar no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual, sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Es una realidad paradójica porque un grupo sólo puede aprender a través del aprendizaje individual de sus miembros, de su desarrollo personal y profesional. Por otra parte, la suma de aprendizajes individuales no garantiza que se produzca aprendizaje colectivo. Así, la competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual... y también puede fallar en cosas fácilmente realizables a título individual. La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual, sino también por la interacción competente entre las personas.

Los cambios en última instancia se manifiestan en el modo de actuar, en lo que se hace individualmente y colectivamente en una organización. Un centro que quiere cambiar sus comportamientos colectivos tiene que estar preparado para discutir lo que ha determinado su comportamiento colectivo vigente. Y al modificar el

sistema de normas, las regulaciones, el "aquí se hace así" afloran discusiones profundas en relación al entendimiento de la realidad educativa, a la posesión de destrezas necesarias para la nueva situación y a la voluntad de modificar algo que se percibe como costoso.

Cuando desaparece un marco organizativo las seguridades que nos aportaba se derrumban, quedando respaldados por nuestra competencia individual o, peor aún, por el sentimiento creciente de incompetencia. Para crecer organizativamente hay que desembarazarse de estructuras y normas previas, para que se dé el aprendizaje colectivo primero tenemos que desaprender modos de comportamiento anteriores.

Ante estas paradojas se produce la negación del problema que dio lugar a la reflexión y a la crisis. Una especie de ceguera colectiva ante las señales internas y externas que indican que existe un problema, ante el hecho de que este problema demanda una solución, ante las posibles soluciones alternativas que dan respuesta al problema. Y, por último, se hace patente la duda ante nuestra propia capacidad para poner en marcha esas soluciones.

**GLOSARIO:**

**MEJORA:** Puede haber mejoras de mantenimiento, de desarrollo y de innovación.

**INNOVACIÓN:** Todo cambio que está planificado en contraposición a aquellos que simplemente suceden. En las escuelas las innovaciones pueden afectar a:

- Materiales de aprendizaje: lo que usamos.
- Prácticas o comportamientos: lo que hacemos.
- Compresión y creencias: lo que pensamos.

**ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN O DE MEJORA:** el plan de acción para que se produzca el cambio.

**PLANIFICACIÓN ADAPTATIVA:** el deseo de modificar los planes durante el tiempo en que estos se están poniendo en práctica.

**PROPIEDAD:** el sentimiento de aquellos que implementan un cambio de que el cambio es suyo, no algo impuesto.

**MASA CRÍTICA:** el grupo de apoyo mutuo que trabaja en colaboración para sostener el cambio y extenderlo a los demás.

**AGENTE DE CAMBIO:** la persona o personas responsables de iniciar el cambio y guiar su implementación.

**EL CONTEXTO O SITUACIÓN:** el sistema social en el que el cambio está siendo introducido. Puede ser a distintos niveles: país, comunidad, distrito, escuela, equipo de ciclo o departamento, clase. Cada uno de estos contextos conjuga una mezcla única y compleja de relaciones sociales.

### 4.4. *Seguimiento y evaluación*

Todos tenemos que rendir cuentas sobre el trabajo que hacemos. Somos responsables del uso de los recursos que se nos asignan. Somos responsables ante las comunidades educativas a las que prestamos un servicio educativo y ante quienes nos proporcionan los recursos. Por ello, necesitamos un sistema de reflexión y análisis que ponga en cuestión la actuación profesional del centro educativo:

- En el día a día, de modo que podamos introducir cambios de dirección y mejorar lo que hacemos.
- De modo sistemático cada año, por ejemplo, se puede examinar la eficacia de nuestra actuación, analizando los cambios introducidos y sacando conclusiones para los planes futuros.

Como respuesta a estas necesidades de rendimiento de cuentas y de recabar información relevante, hay *tres preguntas básicas* a las que responder a la hora del desarrollo de los planes y proyectos:

- ¿Qué nos permite medir y juzgar si un objetivo se ha cumplido o un conjunto de actividades se ha llevado a la práctica como estaba previsto?
- ¿Cómo podemos evaluar el resultado positivo de una actividad o la consecución de un objetivo?

- ¿Qué nivel de logro vamos a medir?

En términos generales, el seguimiento y la evaluación consisten en medir el estado o nivel de un objetivo o actividad en comparación al "objetivo pretendido y esperado". Así, para analizar cómo evolucionan los objetivos se necesitan indicadores, que se tienen fijar en el momento de la planificación. Quizá sea útil la visión externa, ya que aporta un mayor distanciamiento a la hora de medir el impacto del programa o proyecto.

Es importante que el seguimiento y la evaluación se planteen desde el comienzo, al hacer el plan estratégico o al plantear los programas o proyectos. De modo que den respuesta a las siguientes cuestiones:

- Relevancia y funcionalidad: ¿se da respuesta a las necesidades básicas identificadas?
- Eficacia: ¿se consiguen los objetivos que se proponen?
- Eficiencia: ¿se usan los recursos de modo conveniente?

Los procedimientos habituales para el rendimiento de cuentas y para sacar consecuencias y aprender son los que esbozamos a continuación.

El ***seguimiento*** es el proceso por el que se observan y analizan con regularidad y de modo continuo las actividades planteadas. Es la forma de asegurarnos de que se consiguen los resultados previstos. El seguimiento se hace internamente por las personas responsables del programa, para comprobar cómo se usan los recursos asignados, si se realizan las actividades tal cual estaban previstas y si se logran los objetivos planteados. El seguimiento se centra en la eficiencia en el uso de los recursos.

La ***revisión*** es una tarea de tipo interno más sistemática que el seguimiento y se suele llevar a cabo cuando se acaba una fase del proyecto. Sirve para ajustar, corregir y mejorar el desarrollo del programa. Se centra en la eficacia del programa, comprobando si se logran los objetivos previstos.

La ***evaluación*** es un examen más completo de los resultados de un programa o de un plan de mejora. Se lleva a cabo tanto internamente,

por los responsables directos del programa, como externamente por evaluadores ajenos al mismo, para ayudar a los que toman decisiones y a los afectados por las mismas a sacar conclusiones de futuro. Normalmente se realizan al final de una fase o al final del proyecto para evaluar el impacto inmediato. También pueden distanciarse en el tiempo para observar el impacto y la sostenibilidad de las actuaciones.

"EVALUACIÓN es el proceso de solicitar, obtener y comunicar información, que guíe la toma de DECISIONES"
Barry McDonald (1976)

| | DIMENSIONES / PASOS | DURANTE | | DESPUÉS | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Seguimiento | Evaluación formativa | Evaluación sumativa | Revisión |
| OBJETIVOS | 1. Preguntas (desde los objetivos propuestos) | | | | |
| INSTRUMENTOS | 2. Información (recogida con distintos instrumentos) | | | | |
| CRITERIOS | 3. Conclusiones (basados en criterios para emitir los juicios) | | | | |
| DECISIONES | 4. Recomendaciones (para guiar las decisiones) | | | | |

Los buenos profesionales buscan incesantemente evidencias del éxito conseguido en su actuación profesional. Se preguntan: "¿cómo lo estamos haciendo?". La pregunta exige claridad acerca de lo que intentamos conseguir (objetivos) y de cómo sabemos si lo hemos conseguido (indicadores de éxito, indicadores de calidad). Así, toda evaluación tiene algo de comparación. De modo explícito o implícito, la información recogida en el proceso de seguimiento de una actuación incorpora criterios que permiten enjuiciar la misma y los tipos de información que son evidencia de éxito o de fracaso.

La selección y uso de indicadores de calidad no es necesariamente una compleja tarea técnica, aunque algunos procesos de evaluación de las actuaciones en educación requieren un conocimiento específico, tanto en la aplicación como en la interpretación.

**Indicadores para el seguimiento y la evaluación (Campo, 2002)**

| Preguntas clave | Modo de darles respuesta |
|---|---|
| ¿Qué se quiere conseguir? | Se necesita identificar las distintas áreas de actuación y las preguntas que nos permitirán recoger la información oportuna. |
| ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados? | Se necesita identificar procesos, conductas, actuaciones... que nos permitan certificar el éxito en una determinada área. Es importante desarrollar un marco sistemático para que aparezcan todas las áreas de actuación relevantes y los indicadores apropiados para cada una de ellas. |
| ¿Qué información recoger y procesar? | La recogida y el procesado de los datos pueden requerir refinar aún más los criterios de éxito, los indicadores de calidad. Los medios a nuestra disposición son variados: cuestionarios, entrevistas, observación... |
| ¿Con qué se pueden comparar válidamente nuestros resultados? | Todo el proceso anterior tiene que situarse en una perspectiva de comparación. La mejora siempre se mide en relación a determinados estándares que permiten hacer un juicio de valor. Existen *tres tipos de estándares*:<br>Comparativos: ¿cómo lo hacemos en comparación con otro programa similar?<br>De progreso: ¿qué camino hemos recorrido?<br>Objetivos: ¿estamos consiguiendo lo que nos propusimos? |
| ¿Qué otro tipo de información necesitamos para | Tenemos que preguntarnos si la comparación es válida. Con todo, con demasiada frecuencia se argumenta en educación que no se pueden medir los logros porque las situaciones son únicas. Curiosamente, esta especificidad se pone como excusa de actuaciones pobres. Algunas estrategias para resolver estos problemas:<br>Usar técnicas estadísticas que expliquen las |

| | |
|---|---|
| los resultados? | diferencias.<br>Buscar otras fuentes de comparación. Mide en forma de progreso y no en términos comparativos.<br>Buscar información variada que aporte todas las dimensiones del éxito. |
| ¿Qué conclusiones podemos sacar? | Se puede establecer vínculos entre los procesos de mejora y el uso de indicadores de calidad de la siguiente manera:<br>Determinación de áreas de actuación.<br>Identificación de criterios de logro para cada área de actuación.<br>Determinación del tipo de datos a recoger y analizar para que sirvan de evidencia en relación con los criterios escogidos.<br>Determinación de la base sobre la cual se va a juzgar la actuación.<br>Consideración de circunstancias particulares. |

## Anexo 1. Guías de planificación

**Antes de empezar:** la dirección trata de incrementar la capacidad y la competencia de la organización para actuar con eficacia y para dar forma a un futuro de éxito sostenible. Para ir más allá de la tarea de gestión del día a día, es necesario complementarla con una visión ambiciosa y exigente que marque retos ilusionantes para la institución escolar. Las direcciones cuentan con un instrumento apropiado en este cometido: *la planificación estratégica*. Es una excusa para el diálogo y para, a través del diálogo genuino, alcanzar entendimientos compartidos que afectarán a:

- La **estrategia** como expresión de lo que se quiere conseguir, no simplemente de lo que se va a hacer. Se describe mejor como la manifestación de propósitos o intenciones y no como simple expresión de un deseo. La puesta en práctica es una parte importante de la estrategia, pero se necesita claridad en los propósitos antes de ser comunicada y llevada a la práctica.

• La interpretación de las prioridades del Departamento de Educación. Los centros escolares deben estar atentos a la **política educativa** como el proceso por el cual los gobiernos concretan su visión política en programas y actuaciones para lograr los resultados de transformación en la realidad.

• La **puesta en práctica**: en parte, se trata de la acomodación de la organización a la nueva visión estratégica y, por otro lado, los mecanismos que utiliza la organización para motivar a todo el sistema para conseguir los resultados descritos en la visión estratégica.

**Características de la estrategia:**

• La estrategia marca dirección: es el proceso coherente de transformar los valores y propósitos morales del Proyecto Educativo de Centro (PEC) en acción, orientado por una perspectiva de futuro.

• La estrategia se preocupa del medio y largo plazo, no es la mera suma de los proyectos operativos anuales. Es la perspectiva a 3/4/5 años vista.

• La estrategia se ocupa de la totalidad del centro educativo: aborda todos los aspectos, pero se fija en la finalidad básica de la existencia de las escuelas, promover aprendizajes.

• La estrategia combina conocimiento de la realidad y proyección futura: debe acompasar la capacidad de anticipación con un conocimiento profundo del estado actual del centro y de sus logros. Es una mezcla apropiada y coherente de pragmatismo y utopía.

• La estrategia es un referente para la acción: no consiste en un puro ejercicio intelectual, sino una propuesta que hay que convertir en realidad.

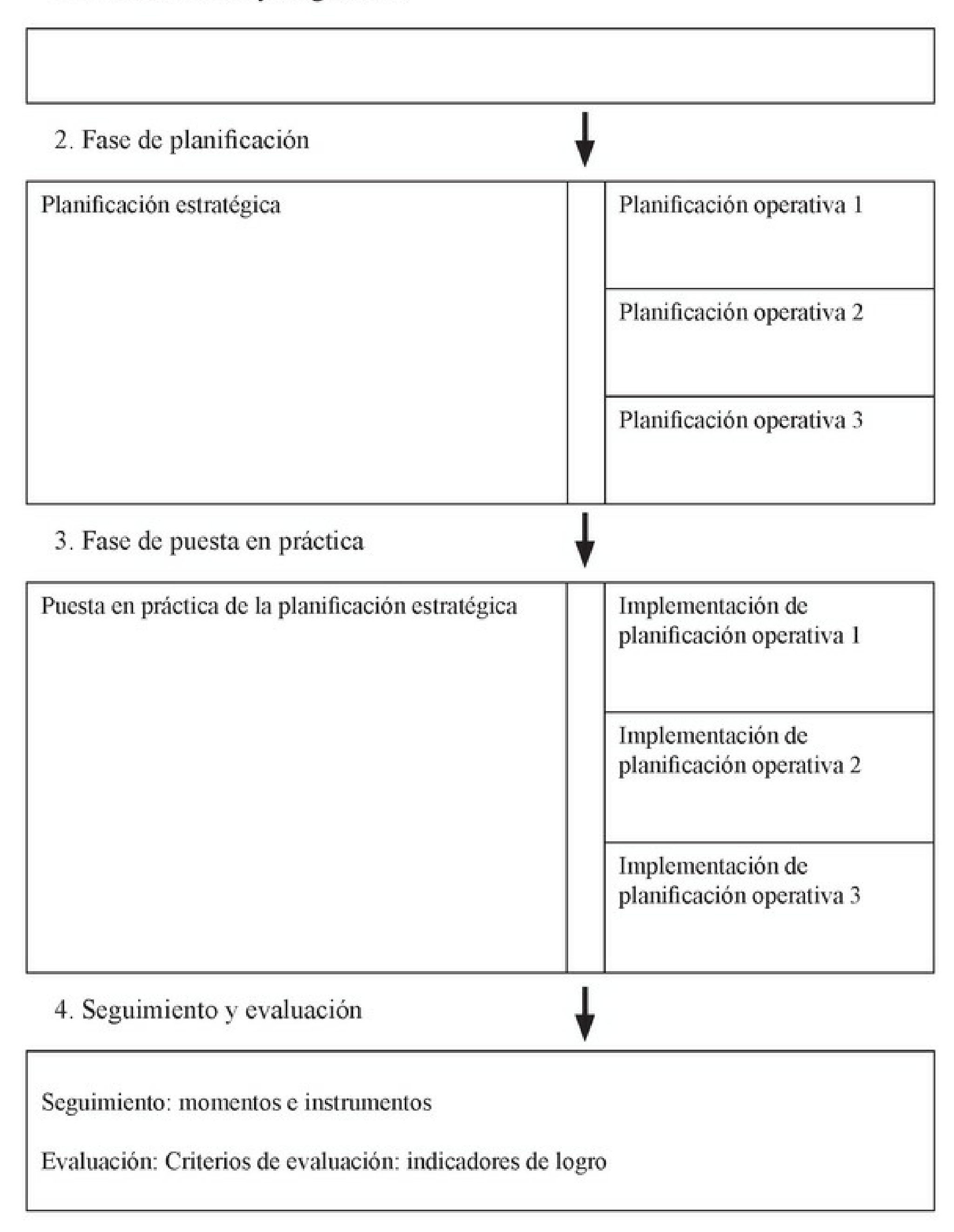
• La estrategia complementa los procesos operativos: toda institución eficaz tiene que combinar adecuadamente procesos estratégicos y procesos operativos.

• La estrategia tiene que afectar a los protagonistas de la acción: los documentos escritos que se guardan en los cajones no afectan a las prácticas profesionales a no ser que las personas se impliquen en el

prácticas profesionales a no ser que las personas se impliquen en el proceso de discusión y fijación de la estrategia.

● La estrategia de los centros debe estar alineada con la estrategia del conjunto del sistema educativo. El Departamento de Educación tiene que difundir sus prioridades estratégicas para que sean conocidas por los centros.

**Fases:**



| Título: **Prioridad nº 1** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos | Actividades | Recursos | Responsables | Plazos |
| | | | | |
| Criterios de seguimiento y evaluación: | | | | |

| Título: **Prioridad nº 2** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos | Actividades | Recursos | Responsables | Plazos |
| | | | | |
| Criterios de seguimiento y evaluación: | | | | |

# El plan de desarrollo profesional de los directivos

**A. Campo y N. Zaitegi**

*"La fortuna favorece a las mentes preparadas"*

L. Pasteur

## 5.1. *Introducción*

El modelo de formación de los equipos directivos está condicionado por la convicción por parte de la administración educativa de su importancia y por el entendimiento, ya sea explícito o implícito, de la dirección escolar como tarea.

Por una parte, cada vez hay una mayor conciencia de la importancia de la dirección escolar para que los centros funcionen con eficacia y presten un servicio educativo de calidad. La investigación, que reitera insistentemente la correlación entre dirección competente y aprendizajes, se va abriendo paso en las mentes rígidas y burocráticas de las administraciones educativas. Por otra, la dirección se contempla como un proceso complejo de interacción social. Las competencias y atributos que este entendimiento implica se vuelven cada día más complicados en el marco de la economía del conocimiento y de las organizaciones inteligentes.

Los directivos echan mano de conocimiento formal e informal, también llamado explícito y tácito. Así, gran cantidad de conocimiento para el dominio competente de la dirección es personal e implícito y resulta más difícil de transferir que el conocimiento explícito o formal. La madurez en el ejercicio de la dirección llega con la capacidad de emitir juicios profesionales acertados sobre los problemas, que es una capacidad en parte analítica y en parte intuitiva. Dirigir un centro escolar supone ejercer funciones y desempeñar tareas distintas a las docentes, que son necesarias en la organización de un centro educativo, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con la mayor eficacia.

Por su parte, el ejercicio de las tareas directivas requiere la

competencia adecuada para su desempeño. El concepto de *competencia* es, sin duda, problemático y no exento de ambigüedad semántica. No está claro si la competencia es un atributo personal, una actuación o el resultado de un comportamiento. Lo que parece claro es que las competencias integran componentes diferenciados, que, aun estando unidos de modo inexorable, pueden ser independientes en su evolución. Estos dominios son el cognitivo (la conciencia y el conocimiento de determinadas realidades), el procedimental (la generación de rutinas funcionales para la organización del centro), el afectivo (las actitudes, valores y creencias que sustentan la actuación), que se manifiestan en el saber hacer profesional (ámbito de comportamientos posteriores y de las conductas).

De esta forma, entendemos la *competencia* no como la atribución normativa para el ejercicio de una tarea (aquello que es responsabilidad de un cargo o puesto de trabajo), sino como una capacidad potencial (*competence*) para actuar (*performance*) de modo útil para la organización escolar. La competencia está incorporada en los procesos que constituyen el trabajo directivo y son los siguientes, de acuerdo con M. Eraut (1999) y K. Leithwood (2006):

●*Procesos de adquisición e interpretación de la información.* Ambos están estrechamente unidos y afectados por esquemas cognitivos preexistentes. Se nota más lo que se busca y las interpretaciones tienden a seguir rutas establecidas de pensamiento, más que a cuestionarlas.

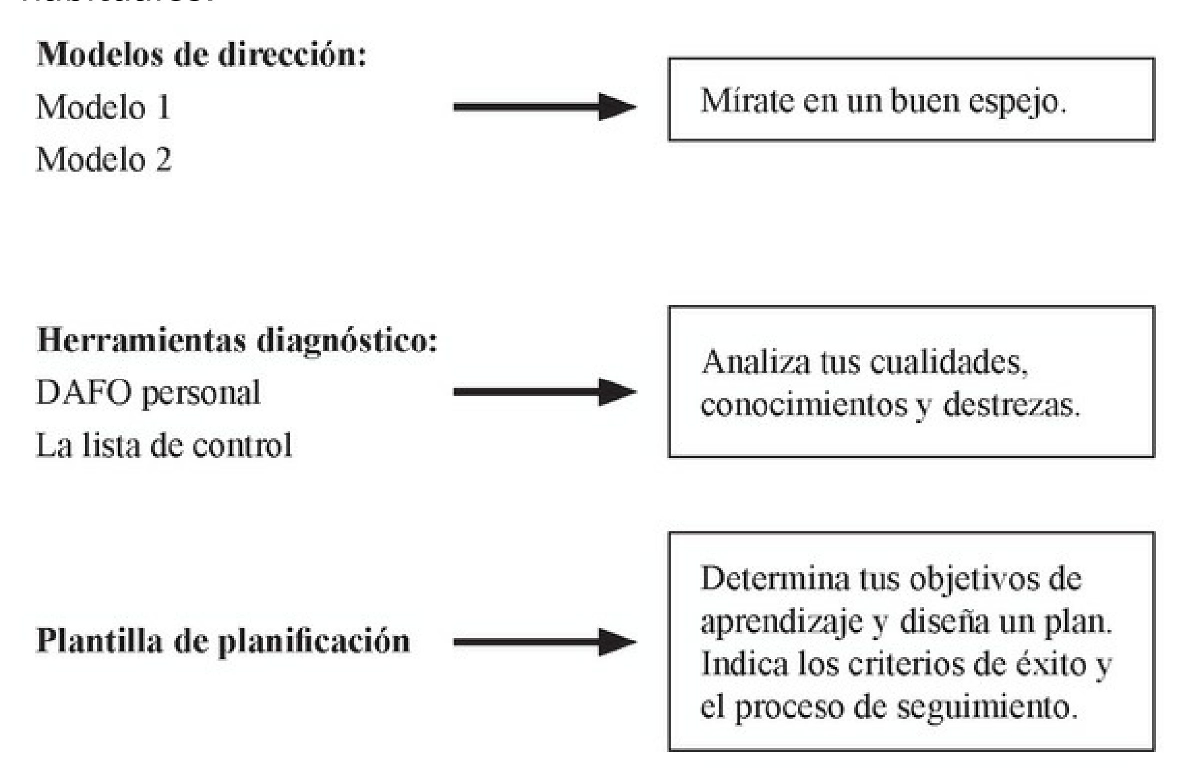
●*Actuación competente y ajustada a las necesidades.* Se puede contemplar como una secuencia compleja de acciones que se han rutinizado a través de la práctica y de la experiencia, y que se realizan sin mucha conciencia y deliberación.

●*Procesos deliberativos.* Se refieren a aquellas actuaciones de gestión y dirección en la que los requerimientos son planificar, resolver problemas, analizar, evaluar, tomar decisiones... Estas tareas constituyen la esencia del trabajo profesional y requieren de los profesionales conocimientos de las estrategias de enseñanza-

aprendizaje, del funcionamiento de un centro educativo como organización, del contexto de actuación y la capacidad para emitir juicios profesionales.

●*Metaprocesos.* Describen el pensar de alto rango que ocurre al controlar el modo de actuar en los procesos anteriores, la evaluación de lo que uno está haciendo y pensando, la continua redefinición de las prioridades y el ajuste crítico de la propias asunciones.

En este epígrafe del libro, vamos a seguir el esquema que se presenta en el cuadro inferior y que establece tres paradas en el itinerario. Este marco apuesta por la capacidad de juicio sensato y por las dotes de deliberación, que se basan en la capacidad analítica y creativa. Los problemas no estructurados constituyen una parte importante del trabajo de los equipos directivos y su solución requiere estas capacidades, más allá del dominio de los procedimientos rutinarios habituales.




## 5.2. *Modelos alternativos de desarrollo profesional*

Hoy todavía conviven dos modelos contrapuestos de desarrollo profesional, de acuerdo con Bush y otros (2007):

| Aprendizaje tradicional | Aprendizaje actual |
|---|---|
| Prescrito | Emergente |
| Estandarizado | Personalizado |
| Fuera del trabajo | En el trabajo |
| Basado en cursos | Basado en el trabajo diario |
| Basado en contenidos | Basado en procesos |
| Superficial | Profundo |
| Desarrollo del director | Desarrollo de la dirección |

Sin embargo, cada vez más el énfasis se pone en el conocimiento personal e informal, más que en el conocimiento formal y público; en el contexto de trabajo y no en una situación artificial de un curso; en los procesos y no en los contenidos; en la capacidad de dirección colectiva y no en personas concretas. Con todo, hay que equilibrar las propuestas de acuerdo a las necesidades reales de los directores en formación y a su grado de madurez y desarrollo:

- Pasar de los contenidos a los procesos es interesante, pero siempre se requerirá algún estímulo.
- La experiencia por sí sola no es suficiente para producir aprendizajes. Los directivos necesitan ayuda para reestructurar y analizar la experiencia y convertirla en fuente de aprendizaje.
- El desarrollo de la capacidad colectiva de liderazgo -liderazgo distribuido- puede contribuir a veces a diluir la responsabilidad individual que es necesario reconocer y asumir.

La formación puede contribuir al aumento de la competencia directiva, aunque por sí sola no resuelve el problema de la dirección escolar sino va acompañada de otras medidas de política educativa que asienten proyectos educativos consistentes. La mayoría de los aprendizajes de los profesionales adultos se realizan a través de la reflexión sobre la práctica y esta perspectiva ofrece una salida válida para las actividades de apoyo a la formación y, en consecuencia, al desarrollo de la competencia directiva. Muchas actividades de formación incrementan la conciencia y la capacidad analítica, pero su impacto sobre la práctica es, en todo caso, indirecto. Nuestra experiencia en la

formación para equipos directivos (Campo, A, 2010) intenta ligar las actividades de apoyo con la actuación profesional de los participantes y trata de incorporar los siguientes aspectos:

- Detección de necesidades y negociación de las condiciones de aprendizaje.
- Estructura modular, prolongada durante meses, con oportunidades de llevar a la práctica nuevas ideas.
- Atender a la actividad de dos o más miembros del centro escolar e incorporar el trabajo diario de los centros.
- Periodo intensivo que permita crear un clima de confianza y conocimiento personal, con oportunidad para compartir y resolver los problemas que se presentan.
- Actividades cercanas al trabajo real, visitas, compartir experiencias y posibilidad de observar a otros en su actuación profesional.

Una preocupación que aparece en las actividades de formación es cómo dar el salto entre lo que se aprende en un curso y la mejora de la actuación profesional en el trabajo. Cuanto mayor relación y relevancia tenga con la práctica, más se facilita la transferencia, que no se da como un proceso automático. Se necesita un nuevo aprendizaje para integrar el nuevo comportamiento a la práctica. Aunque sabemos que hay muchos directivos que llegan a ser efectivos con escaso o nulo apoyo formativo, hay una fuerte evidencia de que el aprendizaje puede incrementarse con apoyo en el lugar de trabajo, insistiendo en los siguientes aspectos:

- Ayudar a cuestionar las rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo y no se adaptan a las nuevas circunstancias de los centros educativos.
- Plantear que no existen respuestas únicas correctas ni garantías de éxito, profundizar en el conocimiento del contexto y ampliar el repertorio de ideas y marcos conceptuales relevantes.
- Ayudar a aclarar las divergencias entre las teorías manifiestas, justificaciones explícitas que damos sobre lo que hacemos, y las

teorías en uso, las implícitas que determinan verdaderamente el comportamiento.

- Contribuir al ejercicio de un mayor control crítico sobre los procesos arriba mencionados, comprobando la realidad con evidencias adicionales y tomando precauciones contra los prejuicios asentados.

## 5.3. *Los modelos de dirección*

Aunque no hay un modelo único de dirección, las administraciones educativas tienen que proponer un marco para el ejercicio del liderazgo flexible y acomodado a las necesidades y a las exigencias de prestación del servicio educativo.

Los modelos aportan una orientación para ir ajustando los planes personales de desarrollo profesional. Los perfiles de los distintos puestos de trabajo ofrecen una nueva perspectiva para el desarrollo profesional, la planificación del relevo en determinadas funciones, el diseño y la organización de los distintos puestos y las pautas para la selección de los candidatos.

El uso de perfiles profesionales permite un acercamiento más personal al desarrollo de los directivos escolares dentro de la escuela y asegura que las personas desarrollan las cualidades y competencias necesarias para el trabajo que desempeñan en la actualidad o para el que aspiran a desempeñar.

Las personas pueden examinar sus puestos y preguntarse:

- ¿Qué preparación tengo para las demandas del puesto que voy a desempeñar?
- ¿Cuáles son los retos específicos del nuevo puesto?
- ¿Qué exigen estos retos que haga bien?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y actitudes he aprendido en este puesto/cargo?
- ¿Cómo puedo hacer mejor mi trabajo?

Los modelos nos sirven como espejos donde mirarnos y ver el nivel de competencias real en relación con el ideal propuesto por el modelo.

Veamos a continuación dos ejemplos distintos de modelos.

### 5.3.1. *Perfil de un director o directora. Inglaterra*

Este primer modelo hace un recorrido desde la finalidad principal del puesto, pasando por las principales funciones de la dirección, hasta las competencias necesarias, definidas en términos de conocimientos, destrezas y cualidades personales.

| Perfil | Director |
|---|---|
| Finalidad del puesto | **Proporciona dirección y liderazgo que garantiza a todos y a cada uno una educación de calidad con los mejores resultados posibles.** |
| Funciones y actividades | **Piensa en el futuro de la escuela**<br>• Ayuda a crear una visión compartida que fija los valores básicos y la finalidad moral de la institución educativa.<br>• Ayuda a los demás a crear una cultura y un clima positivos.<br>• Predica con el ejemplo los valores y proyectos de la escuela.<br>• Convierte la visión en objetivos compartidos y planes operativos.<br>**Lidera los aprendizajes**<br>• Asegura el enfoque continuo y consistente sobre los aprendizajes del alumnado.<br>• Consolida modos creativos, ajustados y eficaces de enseñanza-aprendizaje.<br>• Establece altas expectativas y retos exigentes para toda la comunidad educativa.<br>• Hace seguimiento, evalúa y revisa las prácticas de aula y promueve mejoras.<br>• Cuestiona los bajos rendimientos en todos los niveles y plantea acciones correctoras.<br>**Se desarrolla personalmente y se preocupa del trabajo en equipo**<br>• Mantiene estrategias para la incorporación del nuevo personal, para el desarrollo profesional y para la revisión del ejercicio profesional del profesorado.<br>• Mantiene altas expectativas para sí mismo y para los demás.<br>• Planifica, apoya y revisa sistemáticamente el trabajo de los equipos.<br>• Revisa su práctica y planifica objetivos de mejora.<br>**Gestiona la organización**<br>• Crea una estructura organizativa funcional y coherente con los valores.<br>• Gestiona los recursos a su disposición con eficacia.<br>• Saca el máximo rendimiento de su personal.<br>• Hace seguimiento del uso de los recursos para comprobar su valor.<br>**Asegura el rendimiento de cuentas**<br>• Establece una cultura de colaboración.<br>• Hace públicas las responsabilidades de cada uno y se asegura de su cumplimiento.<br>• Trabaja con el Consejo Escolar para cumplir las responsabilidades institucionales. |

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Se vincula a la Comunidad<br>• Asume la diversidad y se enfrenta a los prejuicios establecidos.<br>• Asegura colaboración en los aprendizajes comunitarios.<br>• Colabora con otras agencias de la comunidad.</td></tr>
<tr><td>Conocimientos y destrezas</td><td colspan="2">Los directores deben demostrar conocimiento y comprensión de:<br>• Los marcos normativos que rigen la Educación.<br>• Modos de construir acuerdos y visiones compartidas.<br>• Los procesos de planificación estratégica.<br>• Cómo liderar el cambio la creatividad y la innovación.<br>• Las nuevas tecnologías, su uso y su impacto.<br>• Estrategias de comunicación dentro y fuera de la escuela.<br>• Estrategias para mejorar los rendimientos.<br>• Modelos de enseñanza y aprendizaje.<br>• Modelos de convivencia, disciplina.<br>• Estrategias de inclusión.<br>• Diseño y gestión del currículo.<br>• Procesos de autoevaluación.<br>• Estrategias para promover el desarrollo individual, de los equipos y de la organización.<br>• Construir una comunidad de aprendizaje.<br>• El impacto del cambio en las personas y en la organización.<br>• Planificación estratégica.<br>• Protocolos de seguridad en el uso de las instalaciones de la escuela.<br>• Asuntos legales relativos a la igualdad de oportunidades, discapacidad y derechos humanos.<br>• El uso de herramientas para allegar datos y evidencias.<br>• Las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela.<br>• Modelos de colaboración entre instituciones.<br>• Estrategias para implicar a las familias en los aprendizajes de sus hijos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cualidades personales (IE)</td><td>Conciencia de uno mismo<br>• Conciencia emocional.<br>• Valoración ajustada de uno mismo.<br>• Confianza en uno mismo.</td><td>Conciencia social<br>• Empatía.<br>• Conciencia de la organización.<br>• Orientación de servicio.</td></tr>
<tr><td>Gestión de uno mismo<br>• Autocontrol emocional.<br>• Transparencia.<br>• Capacidad de adaptación.<br>• Motivación de logro.<br>• Iniciativa.<br>• Optimismo.</td><td>Gestión de las relaciones<br>• Ayuda a otros en su desarrollo.<br>• Liderazgo de inspiración.<br>• Catalizador de cambios.<br>• Influencia.<br>• Gestión de conflictos.<br>• Colaboración y trabajo en equipo.</td></tr>
</table>

### 5.3.2. *ISLLC 2008*

Está definido como un conjunto de estándares en los que se especifican las distintas funciones.

**El director (equipo directivo) promueve el éxito de cada alumno...**

| | Estándares | Función A | Función B | Función C | Función D | Función E | Función F | Función G | Función H | Función I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Facilitando la articulación, el desarrollo y la puesta en práctica de una visión sobre el aprendizaje que es compartida por todos los interesados. | Desarrolla de modo colaborativo una visión y misión compartidas. | Recoge y usa los datos para identificar objetivos, evaluar la eficacia organizativa y promueve el aprendizaje organizacional. | Hace y lleva a efecto planes para conseguir objetivos. | Promueve la mejora continua y sostenible. | Hace seguimiento y evalúa el progreso y revisa los planes. | | | | |
| 2 | Construyendo y desarrollando una cultura escolar y un programa de instrucción que conduzca al aprendizaje del alumnado y al desarrollo profesional. | Pone en marcha y mantiene una cultura de colaboración, confianza, aprendizaje y altas expectativas. | Organiza un currículo comprensivo, riguroso y coherente. | Crea un entorno de aprendizaje personalizado y motivador. | Supervisa los procesos de instrucción. | Pone en marcha sistema de rendimiento de cuentas para evaluar el progreso de cada alumno. | Incrementa la capacidad instruccional y de liderazgo del profesorado. | Maximiza el tiempo con instrucción de calidad. | Promueve el uso de las tecnologías más eficaces y apropiadas para apoyar la enseñanza-aprendizaje. | Sigue y evalúa el impacto del programa instructivo |

| | Estándares | Función A | Función B | Función C | Función D | Función E | Función F | Función G | Función H | Función I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | Gestionando el día a día de la organización y los recursos para crear un entorno de aprendizaje efectivo, eficaz y seguro. | Hace seguimiento y evalúa el sistema de gestión y el sistema operativo. | Negocia, organiza, da coherencia y utiliza eficazmente los recursos humanos y tecnológicos. | Promueve y protege el bienestar y la seguridad del alumnado y del profesorado. | Desarrolla la capacidad para un liderazgo compartido y distribuido. | Asegura que el tiempo del profesorado y de la organización se dedica a apoyar la calidad de los procesos instructivos y el aprendizaje del alumnado. | | | | |
| 4 | Colaborando con el profesorado y la comunidad escolar para responder a los diferentes intereses y necesidades de la misma y movilizando todos los recursos disponibles en el entorno. | Recoge y analiza datos en informaciones relativas al entorno educativo. | Promueve el entendimiento, aprecio y uso de los distintos recursos comunitarios, tanto culturales como sociales e intelectuales. | Construye y sostiene relaciones positivas con las familias y cuidadores. | Construye y sostiene relaciones productivas con los socios comunitarios. | | | | | |

|  | Estándares | Función A | Función B | Función C | Función D | Función E | Función F | Función G | Función H | Función I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Actuando con integridad, justicia y de modo ético. | Asegura un sistema de rendimiento de cuentas para el éxito académico y social de cada alumno. | Da ejemplo de los principios de autoconciencia, práctica reflexiva, transparencia y comportamiento ético. | Mantiene a salvo los valores de la democracia, equidad y diversidad. | Considera y evalúa las consecuencias morales y legales que se derivan de la toma de decisiones. | Promueve la justicia social y se asegura que las necesidades individuales del alumnado informan toda la organización de la escuela. |  |  |  |  |
| 6 | Anticipando, entendiendo e influyendo en los contextos políticos, sociales, económicos, legales y sociales. | Aboga por los derechos de los niños y de sus familias. | Intenta ejercer influencia local, territorial y nacional en las decisiones que afectan al aprendizaje del alumnado. | Valora, anticipa y analiza las nuevas tendencias e iniciativas para adaptar las estrategias de dirección y liderazgo. |  |  |  |  |  |  |

**Propuesta sistémica del ISLLC sobre la dirección escolar**

| Estándares | Su influencia en el sistema | Enfoque | Resultado |
|---|---|---|---|
| | Evaluación de la competencia profesional<br>Selección de los directores y directoras | Selección guiada y con criterios de los mejores | |
| | Programa de formación y apoyo específico y personalizado<br>Negociación del plan de mejora del centro | Formación inicial de calidad<br>Vincular dirección al contexto de actuación | |
| **ISLLC 2008**<br>**Marco para la selección, la formación inicial, el desarrollo continuo y la evaluación de la DIRECCIÓN** | Evaluación del desempeño profesional<br>Evaluación formal de los directivos escolares | Negociación de los criterios de evaluación<br>Evaluación de calidad para la mejora | Dirección y liderazgo sostenible que tiene influencia positiva en los aprendizajes |
| | Apoyo sistemático y formación continua<br>Usar las descripciones de las prácticas (comportamiento y acciones) para plantear objetivos de desarrollo | Desarrollo profesional continuo<br>Apoyo sistemático | |
| | Mejorar las condiciones del ejercicio de la dirección<br>Dar coherencia a autoridad, roles, políticas e incentivos | Cambio en el sistema para ayudar a los directivos escolares a cumplir su función y a vivir la dirección de modo positivo | |

## 5.4. *Herramientas diagnósticas*

Presentamos una serie de herramientas que complementan el juicio que nos hemos formado sobre nuestra competencia directiva y nos permiten afinar el diagnóstico para poder establecer prioridades de desarrollo.

### 5.4.1. *Análisis DAFO personal*

**Definición:** la matriz DAFO es un marco estandarizado para analizar

tus fortalezas y debilidades, tanto como tus oportunidades y amenazas. Se ha utilizado con éxito en el análisis de distintas organizaciones como un diagnóstico global y compartido. El DAFO personal se orienta a determinar el grado de competencia para el desempeño de una actividad y a valorar el contexto donde se va a ejercitar. En este caso, el ejercicio de un puesto directivo en un centro escolar.

**Finalidad:** las posibilidades de éxito en una tarea son mayores si conocemos lo que sabemos hacer bien. También tendremos menos problemas si conocemos nuestras limitaciones y utilizamos estrategias alternativas. El contexto es determinante en la dirección de un centro escolar, por ello conocer y anticipar oportunidades y amenazas es ventajoso para sacar provecho de unas y contrarrestar otras.

**Proceso:** esta herramienta es potente porque permite hacer un análisis exhaustivo en un corto periodo de tiempo.

- **Análisis interno:** Ante el reto de asumir una nueva y compleja tarea, como es la dirección escolar, facilita la identificación de los activos que se aportan y de las carencias de las que somos conscientes.
- **Análisis externo:** También nos exige analizar el contexto de la actividad profesional -centro escolar- para ser conscientes de las amenazas que encierra esa situación concreta y las oportunidades de desarrollo personal y profesional que nos depara.

| | | |
|---|---|---|
| **INTERNO** | **Fortalezas:**<br>¿Qué haces bien?<br>¿Qué habilidades y destrezas posees que son útiles para tu trabajo? | **Debilidades:**<br>¿Qué competencias podrías mejorar?<br>¿Qué cualidades, conocimientos y actitudes… tienes que incorporar a tu repertorio profesional? |
| | **Oportunidades:**<br>¿Qué oportunidades de | **Amenazas:**<br>¿Qué factores del contexto |

| | | |
|---|---|---|
| **EXTERNO** | conocimiento experiencial se te presentan?<br>¿Qué redes vas a utilizar como apoyo en la nueva tarea? | pueden suponer una amenaza a tu trabajo?<br>¿Qué estrategias son más apropiadas para desactivar las amenazas? |

### 5.4.2. *Dirección y liderazgo (Lista de control)*

**Finalidad:** el cuestionario está diseñado para dar *feedback* sobre el nivel de preferencia con las características y destrezas de la dirección.

**Procedimiento:** pon una cruz en el número de la escala que consideres adecuado a tu destreza o capacidad. Sé sincero en tu elección. No hay respuestas correctas o incorrectas. No es más que tu valoración. La escala es la siguiente:

5 -Mucho-; 4 -Bastante-; 3 -Algo-; 2 -Poco-; 1 -Muy poco-.

| | | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Disfruto con el trato y la comunicación con los demás. | | | | | |
| 2 | Soy honesto y justo. | | | | | |
| 3 | Tomo mis decisiones valorando la opinión de los demás. | | | | | |
| 4 | Soy consistente en mi actuación profesional. | | | | | |
| 5 | Proporciono la información que otros necesitan para hacer su trabajo. | | | | | |
| 6 | Conservo la orientación en la puesta en práctica. | | | | | |
| 7 | Escucho las sugerencias y pregunto. | | | | | |
| 8 | Soy fiel al centro y a mis compañeros de equipo. | | | | | |
| 9 | Creo un clima propicio para el desarrollo. | | | | | |
| 10 | Me dejo ver por todos los sitios del centro. | | | | | |
| 11 | Reconozco y alabo el trabajo bien hecho. | | | | | |
| 12 | Hago críticas razonadas y me enfrento a los problemas. | | | | | |
| 13 | Hago planes. | | | | | |
| 14 | Sé adónde vamos y planteo objetivos a largo plazo. | | | | | |
| 15 | Persigo los objetivos hasta que se cumplen. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | Soy tolerante y flexible. | | | | | |
| 17 | Puedo ser asertivo cuando es necesario. | | | | | |
| 18 | No me dan miedo los cambios. | | | | | |
| 19 | Soy accesible y estoy disponible. | | | | | |
| 20 | Me gusta asumir la responsabilidad. | | | | | |
| 21 | Asumo la responsabilidad de las decisiones de equipo. | | | | | |
| 22 | Marco las pautas para establecer relaciones productivas. | | | | | |
| 23 | Estoy disponible en las circunstancias críticas. | | | | | |
| 24 | Me preocupo por los aprendizajes del alumnado. | | | | | |
| 25 | Ayudo a incrementar la competencia del profesorado. | | | | | |
| 26 | Indico las necesidades de plantilla de mi centro y negocio los perfiles profesionales correspondientes. | | | | | |
| 27 | Ayudo a que seleccionen los mejores candidatos para cada puesto. | | | | | |
| 28 | Tengo un protocolo de acogida para el nuevo personal y procuro que se socialicen en la cultura profesional del centro. | | | | | |
| 29 | Estoy dispuesto a aconsejar al personal que tiene problemas. | | | | | |
| 30 | No admito la falta de profesionalidad en el profesorado. | | | | | |
| 31 | Disponemos de incentivos para quienes hacen más de lo que requiere su contrato. | | | | | |
| 32 | Estoy dispuesto a aconsejar al personal que tiene problemas. | | | | | |
| 33 | Me aseguro de que el profesorado cumple con sus tareas de modo profesional. | | | | | |
| 34 | La dirección está contemplada como una labor colectiva, de equipo. | | | | | |
| 35 | Me dejo aconsejar por quien tiene criterio. | | | | | |
| | TOTAL | | | | | |

Puntuación final de las 5 columnas: .....................

**Puntuación:** suma cada una de las columnas y obtendrás la

puntuación final. La máxima es 175 y la mínima 35. No hay respuestas correctas o incorrectas. La lista de control sirve para indicarte áreas de mejora en tu actuación profesional. Incluye los aspectos relevantes en tu plan de desarrollo profesional para mejorar la competencia en las áreas débiles.

Utiliza la puntuación como indicador general de competencia:

- 115-175 puntos: posees un buen nivel de competencia directiva.
- 60-115 puntos: puedes mejorar tu competencia directiva.
- Hasta 60 puntos: trabaja en el desarrollo de tu competencia directiva.

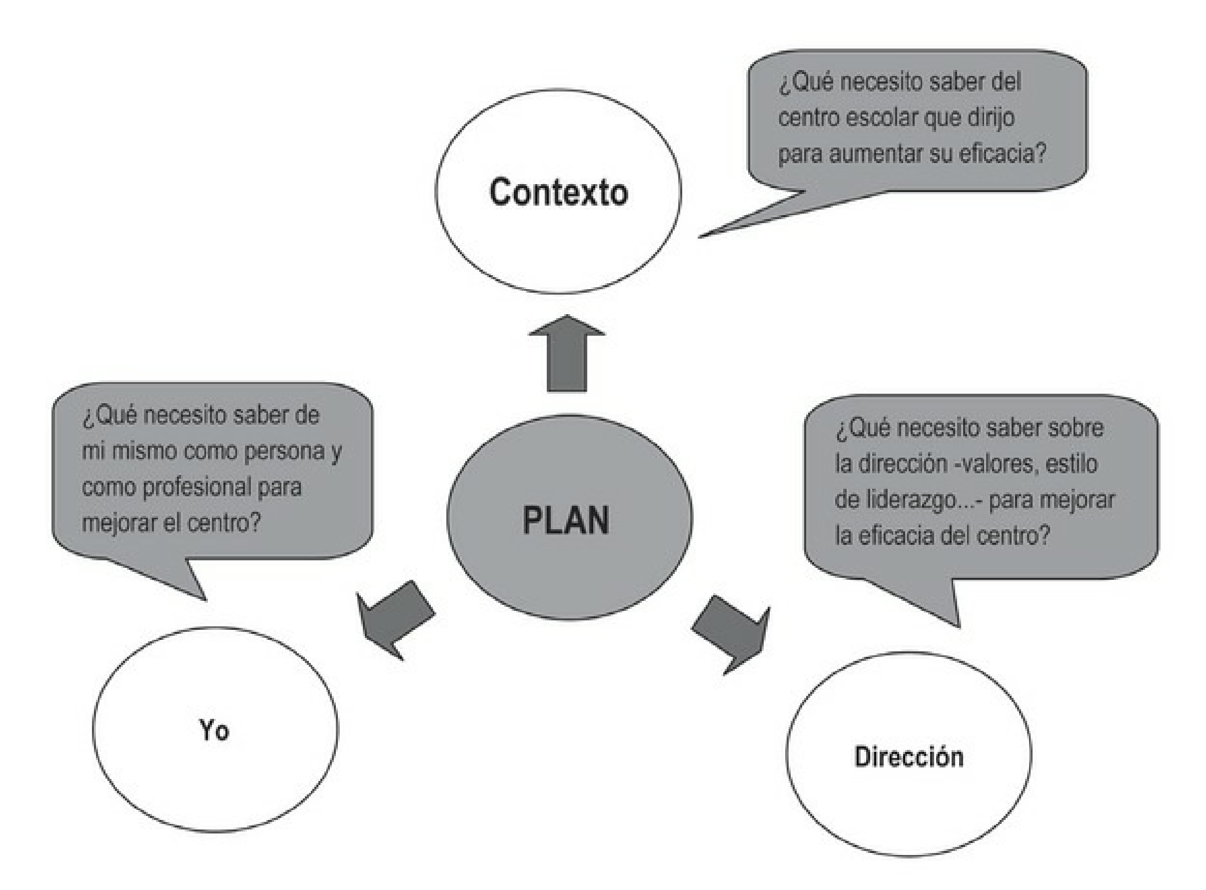
Utiliza esta valoración para concretar qué destrezas y habilidades vas a mejorar (fortalezas), y qué destrezas y habilidades requieren un fuerte impulso inicial (oportunidades de desarrollo):

| **¿Cuáles son tus fortalezas?** | **¿Cuáles son tus necesidades de mejora?** |
|---|---|

Observación: esta lista de control es un simple indicador de desarrollo y no es una herramienta de investigación, pues no cuenta con los requisitos de fiabilidad y validez.

## 5.5. *Análisis de necesidades y plan de acción*

Redacta un plan de acción para conseguir los objetivos propuestos. Identifica las oportunidades que tienes en tu puesto actual y busca nuevas actividades/proyectos que te permitan ejercitar las destrezas en las que quieres trabajar. Conoce los recursos disponibles a tu disposición antes de diseñar el plan. Ten en cuenta los siguientes aspectos:




El plan que diseñes debe tomar en consideración y, a la vez, dar respuesta a las tres dimensiones que se ponen de manifiesto en el cuadro anterior.

Cuando formules el plan, considera las siguientes preguntas:

- ¿Qué hay que hacer?
- ¿Cómo hay que hacerlo?
- ¿Quiénes estarán implicados?
- ¿Dónde se realizarán las actuaciones?
- ¿Cuándo tendrán lugar?
- ¿Cómo se hará el seguimiento y la evaluación?

Toma en consideración los siguientes principios para orientarte en la detección de necesidades y en la elaboración del plan de actuación:

- El aprendizaje permanente debe nutrirse de las experiencias profesionales previas.

• Tú, como director, eres el propietario y el responsable de tu propio proceso de aprendizaje.

• La reflexión es un recurso permanente de aprendizaje.

• Escuchar las voces de los demás es un alimento valioso para la reflexión.

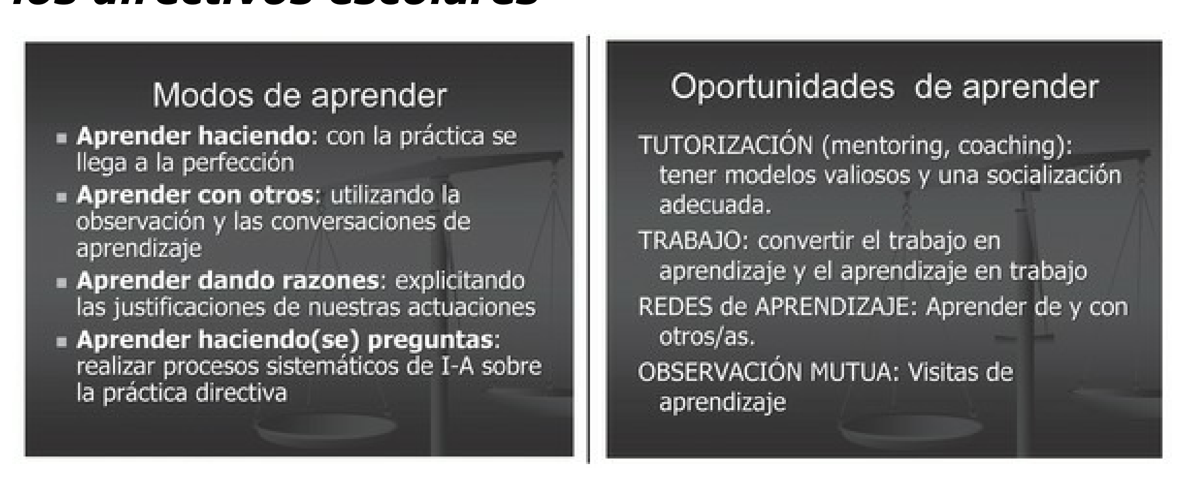
• La revisión y la planificación son los mecanismos que guían el proceso de aprendizaje, pero la planificación tiene que ser adaptativa, acomodándose a las necesidades cambiantes.

• El aprendizaje continuo tiene un coste y requiere recursos.

• La teoría tiene el gran valor de iluminar y ajustar las prácticas.

• La asistencia a actividades de aprendizaje no es de por sí garantía suficiente de aprendizaje.

### 5.5.1. *Oportunidades para el desarrollo profesional de los directivos escolares*




Después de recibir *feedback* y reflexionar sobre tu actuación profesional en el marco de un conjunto especificado de destrezas, puedes planificar tu desarrollo profesional con actividades y experiencias de trabajo que te ayuden a mejorar tu competencia profesional. Esta guía repasa algunas evidencias sobre el desarrollo del liderazgo, que te ayudarán a diseñar un plan eficaz de trabajo para solucionar tus necesidades.

No existe un conjunto predefinido de experiencias o acontecimientos que produzca líderes eficaces. La investigación nos dice, sin embargo,

que tanto las cualidades naturales como el aprendizaje a través de la experiencia juegan un papel importante en el desarrollo de las destrezas directivas. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las destrezas de liderazgo no es algo que alguien logra mágicamente, sino algo que tú tienes que hacer por ti mismo.

Michael Lombarda y Robert Eichinger (2003), del Centro para el Liderazgo Creativo, identifican *cuatro categorías generales de experiencias* que contribuyen al desarrollo de las destrezas de liderazgo. Debes evaluar tu nivel de desarrollo en cada una de ellas, los objetivos que te propones y el plan para aprovechar las oportunidades actuales o las que puedas crear.

**1. Nuevos retos o tareas**

La primera categoría con potencial para el desarrollo de las destrezas y competencias directivas son las nuevas tareas o retos pendientes. Incrementar el grado de competencia está implícito en el contexto de actuación. El aprendizaje tiene lugar cuando uno se esfuerza por realizar bien un trabajo. Se aprende mejor cuando se está en tensión para conseguir algo que te interesa.

No existe una lista general de tareas estimulantes para el aprendizaje de las personas, porque cada uno aporta diferencias en las destrezas y en la experiencia apropiadas para cada situación. Una tarea que supone un reto para uno puede ser algo rutinario para otro. Por tanto, cada uno tiene que emparejar el nivel conseguido en la destreza y las demandas de la situación en la planificación de las oportunidades de aprendizaje. En la selección de nuevos retos y tareas cada uno tiene que situar en paralelo necesidades y oportunidades.

La siguiente lista puede dar pistas útiles a los directivos escolares:

- Una tarea que requiera el uso de una nueva destreza técnica o profesional. Por ejemplo, los directivos tienen que saber comunicarse con todo tipo de público y en contextos diversos. ¿Podría enseñarte algo hacer una presentación al AMPA? ¿Podría serte útil encauzar un conflicto de disciplina con un grupo de alumnos? ¿Podrías sacar provecho de la preparación de una conferencia de prensa?

- Una tarea que suponga aprender sobre aspectos educativos de los que no tienes conocimiento. ¿En qué consiste la escuela inclusiva? ¿Cuáles son los fundamentos de las escuelas aceleradoras (comunidades de aprendizaje) y si es una opción viable para tu escuela?
- Una tarea que implique planificación estratégica. Estar implicado en el grupo de trabajo de tu escuela que va a confeccionar el plan estratégico 2011-2016.
- Una tarea en la que tú tengas la total responsabilidad sobre los resultados.
- Una tarea en la que tengas que diseñar y poner en marcha un nuevo sistema. Por ejemplo un horario por bloques.
- Una tarea en que tengas que inventar un modo nuevo de resolver un problema. ¿Cuáles son los problemas de tu escuela que requieren solución? ¿Qué se puede hacer para solucionarlos? ¿Cómo se pueden poner en práctica estas soluciones?
- Una tarea que suponga afrontar un problema político en tu escuela. Entendemos como político los conflictos de intereses.
- Una tarea en que observas a directores eficaces en acción. ¿Qué posibilidades tienes de trabajar con alguien con responsabilidades directivas y observar su actuación profesional?
- Una tarea de negociación con profesores, padres o alumnos.
- Una tarea que te obligue a entender las percepciones de los demás, sabiendo de antemano que son distintas de las tuyas.
- Una tarea en la que tengas que ser a la vez duro y justo.
- Tareas que incrementen tu confianza.
- Tareas que requieren perseverancia para obtener éxito.
- Tareas en las que tengas que mantener el equilibrio entre vida personal y trabajo.
- Tareas que te ayuden a descubrir tus límites y ángulos ciegos.

## 2. Trabajo con compañeros en puestos directivos

Otra fuente de crecimiento y de aprendizaje son las personas. La investigación señala que gran cantidad de este aprendizaje se activa en el contacto con los iguales y con los superiores (personas con una responsabilidad superior a la nuestra y a la que aspiramos). El potencial de aprendizaje no se limita a los "buenos" jefes. Los "malos" jefes también son fuente de enseñanzas. La observación de los fallos que hacen descarrilar una institución nos muestra de primera mano cómo las fortalezas se pueden convertir en debilidades.

Hay cuatro tipos de lecciones que nos pueden dar los compañeros que están en puestos de responsabilidad:

- Los valores de la Dirección: cómo conceptos abstractos como confianza, honestidad e intereses afectan a nuestra organización.
- Valores humanos: la comprobación de cómo reacciona la gente dependiendo del trato que reciben y cómo deberían ser tratados.
- La variedad de estrategias directivas útiles: no hay un único estilo de dirigir bien un centro escolar. Hay muchos modos alternativos.
- La micropolítica: cómo conseguir sacar las cosas adelante.

El aprendizaje de los superiores puede cubrir los huecos vacíos dejados por la limitada exposición a las tareas. Los superiores nos pueden enseñar lecciones no disponibles por otros medios. Los valores se construyen en la interacción con las personas en puestos de responsabilidad. También pueden ser fuente de importante *feedback* constructivo (el *feedback* casi siempre es beneficioso). La eficacia de las tareas y el respeto por las personas se pueden conjugar y pueden ser observados en la acción directa de los directivos escolares.

### 3. Problemas personales

Nadie incluiría de modo intencionado los malos momentos personales en un programa de desarrollo. Sin embargo, parece apropiado sacar ventaja de los batacazos que nos damos en nuestra carrera profesional. Pueden ser:

- Traumas personales: acontecimientos que ponen en crisis nuestro bienestar y nuestra salud o la de nuestra familia.

• Un parón profesional: despido, promoción fallida, desacierto en una elección profesional.

• Cambio de trabajo: riesgo por dejar un trabajo sin futuro.

• Errores: cometidos como resultado de un mal juicio o de una decisión desafortunada.

• Problemas con el personal: que gira en torna a la incompetencia o problemas de gravedad.

Los problemas y momentos duros te enfrentan con tus limitaciones y el éxito consiste en aceptarlas. Nos permiten incrementar la sensibilidad con los demás, aprender a lidiar con los sucesos que están fuera de nuestro control.

• Tenemos que ver con claridad cómo nuestro comportamiento causa o contribuye al error y aceptar la responsabilidad de nuestras acciones.

• Tenemos que ver con claridad la evolución de las situaciones, qué está sucediendo y cómo acontece y valorar nuestra contribución en su solución.

• Tenemos que saber cómo se tratan los errores en nuestras organizaciones. Pueden ser fuente de penalización o fuente de aprendizaje.

**4. Cursos, seminarios, talleres, módulos...**

Todos ellos permiten el desarrollo de destrezas directivas. Los programas eficaces de desarrollo suelen tener carácter voluntario y se centran en temas de liderazgo o de análisis personal. Una de las mayores ventajas es la reflexión sobre la tarea profesional con cierto sosiego y el aprendizaje entre iguales que se produce, así como la autoconfianza que se genera.

### 5.5.2. *Plantilla de planificación*

Esta plantilla nos permite recoger y sintetizar nuestra propuesta de desarrollo personal y profesional en cada una de las prioridades establecidas. Se puede plantear como compromiso personal o como un

contrato con nuestro tutor o mentor, si contásemos con esa ayuda.

| Título: **Prioridad nº 1** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos | Actividades | Recursos | Responsables | Plazos |
| | | | | |
| Criterios de seguimiento y evaluación: | | | | |

# Trabajar y aprender en grupos

**A. Fernández y A. Campo**

*"Reunirse en equipo es el principio, mantenerse en equipo es el progreso, trabajar en equipo es el éxito"*

## 1.1. *Introducción*

Hoy en día sólo es posible entender el trabajo en las escuelas con la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

Esto no quiere decir que todos los aspectos sobre los que hay que tomar decisiones deban ser debatidos y discutidos por todos en todo momento, sino que se hace imposible imaginar y construir la escuela de hoy siguiendo la receta que nos enseñaron como máxima en las escuelas de hace 40 o 50 años: cada maestrillo tiene su librillo.

En la mayoría de las organizaciones, incluyendo las escuelas, la gestión supone la colaboración entre varias personas. Dirigir consiste en la consecución de objetivos con y a través de otras personas adultas. El equipo o grupo de personas que trabaja de modo cooperativo es la mejor respuesta para la mayor parte de las tareas, aunque no para todas. Como profesores tenemos la experiencia de participar en distintos grupos de trabajo, desde el equipo de ciclo o etapa y el departamento hasta los equipos de proyecto de innovación o de formación. Para entender cómo funcionan los equipos, tenemos que entender cómo funciona la gente en grupos. Un tipo de grupo especial lo constituyen los equipos.

La distinción entre grupo y equipo no está claramente delimitada y a veces ambos términos se utilizan indistintamente. Además, en las organizaciones educativas no se constituyen formalmente como en la industria o en las actividades comerciales. Handy (1994) define el grupo como un conjunto de personas que, por tener unos objetivos e identidad comunes, se reconocen como grupo y dejan de ser una colección de individuos. Esta sensación de pertenencia influye en el comportamiento que adoptamos.

## 1.2. *Grupos informales*

Desplazarse al trabajo en autobús, hacer la compra en un supermercado... son actividades de tipo individual, aunque haya más de una persona en el espacio físico en el que suceden. En un momento determinado ese conjunto aleatorio de personas se puede convertir en grupo estimulado por algún resorte externo. Imaginemos que se origina un incendio en el supermercado. Entonces se crea un propósito común, al estar afectados por un problema compartido, aunque no haya habido deseo ni planificación previa para compartirlo.

Las situaciones de trabajo dan también lugar a grupos tanto formales como informales. Prestemos atención a estos últimos. En la sala de profesores quizá podamos apreciar que los profesores se agrupan en sus momentos de descanso por la asignatura que imparten, por la etapa en que trabajan, por el cargo que ocupan, por la edad o por alguna afinidad personal. Aunque en algunos casos estos grupos reflejan la estructura formal del centro escolar, son por naturaleza informales y se basan en las experiencias e intereses mutuos. En general, son grupos abiertos, es decir, permiten la incorporación de nuevos miembros y su salida con agilidad. Cumplen funciones importantes, permitiendo romper el aislamiento, buscar apoyo y compartir experiencias y problemas.

### 1.2.1. *Actividad 1: ¿Conjunto de individuos o grupo?*

**Tiempo:** 5-10 minutos

1. Piensa en actividades llevadas a cabo en los últimos días en las que estabas en compañía de otras personas. ¿En qué situaciones eras uno más de un conjunto aleatorio de personas y en qué situaciones formabas parte de un grupo? Tu percepción, ¿era compartida por los demás?

Situaciones en que era uno más de un conjunto de individuos:

Situaciones en que era miembro de un grupo:

2. Escribe al menos tres diferencias en tu comportamiento o en tus actitudes en esas diferentes situaciones:

- ................................

................................
- ................................

................................
- ................................

................................

### 1.2.2. *Actividad 2: Grupos informales en el centro*

**Tiempo:** 5-10 minutos

Cuando estás en la sala de profesores en un descanso (o en cualquier otra situación de reunión informal del profesorado) repara en los siguientes aspectos:

1. Los grupos diferentes que percibes.

2. ¿Son los mismos todos los días?

3. ¿En qué medida reflejan la organización formal del centro?

4. ¿Existen criterios de agrupamiento evidentes (por sexo, edad...) o menos evidentes (afinidad ideológica, de aficiones...)?

## 1.3. *Grupos y equipos de trabajo. Los equipos de trabajo como la respuesta más ajustada a la complejidad de la escuela actual*

Como se ha dicho anteriormente, hemos comprobado cómo personas sueltas pasan a formar parte de un grupo. Pero, ¿en qué se diferencia un grupo de un equipo? Handy (1994) define un equipo como un grupo de personas que se tiene que relacionar de modo significativo para conseguir los objetivos compartidos. Si un grupo es el resultado de la percepción compartida de objetivos comunes, un equipo es el resultado de la percepción de la necesidad de relacionarse de modo significativo.

La discusión sobre la necesidad de los equipos de trabajo tiene que plantearse en el contexto educativo donde la autonomía profesional siempre ha sido un valor en alza. Algunos profesores deben llegar todavía a la convicción de que muchas tareas se realizan mejor y de

modo más eficiente en equipo que actuando en solitario. Aprender a trabajar en grupo es un proceso que requiere tiempo y que muchas veces va en contra de las culturas organizativas instauradas en los centros educativos, que propician el tradicional aislamiento de los docentes. Aun con todo, en algunas ocasiones que más adelante describiremos, el trabajo y las decisiones individuales son imprescindibles.

Las actuales evidencias de la práctica y de la investigación educativas son claras: frente a los centros educativos en los que el profesorado considera que trabajar en equipo está fuera de sus funciones, marcan la diferencia y adquieren valor añadido aquellos otros en los que el profesorado es capaz de coordinar su actividad y, liderados por el equipo directivo, tienen un proyecto estratégico que sirve de referente a toda la comunidad educativa y que proporciona coherencia a su quehacer diario.

La necesidad de actuación en equipo empieza por la dirección, que no puede operar de modo autocrático ni hacer dejación de sus funciones. En este sentido, el funcionamiento como equipo de los miembros de la dirección constituye el primer referente/modelo que observa el profesorado -y que, en muchos casos, actúa también de espejo de la coordinación docente-, y por ello se extiende a lo largo y ancho de todas las actividades de la institución educativa. Por las anteriores razones, si el equipo directivo no funciona como tal es difícil animar a los grupos funcionales de la escuela a hacerlo coordinadamente, ya sean los departamentos o los equipos de ciclo.

El trabajo en equipo tiene sentido en la organización escolar para dar respuesta a las rutinas organizativas: consensuar criterios, tomar decisiones, coordinar las actuaciones... Pero el trabajo en equipo se constituye en una necesidad:

- Como respuesta organizativa en tiempos de innovación y de cambio.
- Como respuesta a problemas sustantivos ineludibles.

En el clima actual de cambio acelerado, en que los centros educativos

están sufriendo fuertes procesos de reestructuración, los equipos de trabajo se muestran como estrategia crucial.

Así, los grupos son esenciales para gestionar adecuadamente los cambios. Un grupo de personas trabajando juntas suelen conseguir más que las mismas personas trabajando de modo aislado. Del mismo modo, cuando grupos de personas aprenden juntos, las posibilidades de poner en práctica los conocimientos y destrezas son mayores que cuando lo hacen individualmente. Hay problemas asociados al trabajo en equipo, el tiempo disponible y las destrezas necesarias para que el grupo sea operativo (que serán analizados en los siguientes apartados), pero una vez solucionados se garantiza una mayor rentabilidad y satisfacción personal.

Otro ámbito importante se presenta cuando no existe una solución conocida para una cuestión o problema sustantivo que exige respuesta. Así, por ejemplo, si tenemos que poner en marcha un sistema de evaluación del profesorado, esto nos produce un nivel de incertidumbre alto que requiere compartir la definición del problema, la generación de alternativas de solución y la elección e implementación de la más apropiada.

Por ejemplo, cuando el problema es buscar un sustituto a María, tutora de 3º A que está de baja, el problema tiene una solución conocida que no hay que inventar y no requiere que sea compartida por un equipo de trabajo. Sería una pérdida de tiempo.

Así, en las situaciones de incertidumbre compartida, los sentimientos son importantes y tienen que ser reconocidos y gestionados. En las situaciones de certeza nos basta con las normas de corrección social. Cuando se introduce un proceso como la evaluación del profesorado se requiere todo un abanico de destrezas interpersonales y un liderazgo fuerte para afrontar la complejidad del tema.

### 1.3.1. *Actividad 3: Inventario de los equipos de trabajo o de coordinación en tu centro*

**Tiempo:** 15 minutos

1. Haz un listado con todos los equipos de trabajo que puedas

identificar en tu centro.

Asegúrate de que haces un recorrido por todas las etapas, ciclos, seminarios, departamentos...

2. Intenta clasificarlos de acuerdo a las categorías abiertas que te ofrecemos a continuación o de otro modo que te parezca adecuado.

| | |
|---|---|
| ***ED*** | ***Equipo directivo o equipos de dirección.*** Responsables de la marcha general del centro y de establecer con la comunidad escolar la política educativa del centro a medio y largo plazo. Establecen la conexión entre los diferentes grupos funcionales. |
| ***D*** | ***Departamentos didácticos (seminarios).*** Grupos de profesores responsables de un área o de una asignatura concreta. |
| ***C/E*** | ***Ciclos o etapas educativas.*** Grupo de profesores que organiza y atiende a un grupo determinado de alumnos. |
| ***O/T*** | ***Orientación y tutoría.*** Grupos de profesores que se encargan del bienestar de los alumnos y de su desarrollo personal y social. |
| ***PrI*** | ***Proyectos de innovación.*** Grupo de profesores que colabora en la experimentación e introducción de una mejora didáctica u organizativa. |
| ***PrF*** | ***Proyectos de formación.*** Grupo de profesores que reflexiona sobre su propia práctica, solos o con ayuda. |
| ***Ot*** | ***Otros.*** |

### 1.4. *Las decisiones de cada cual. Las decisiones del equipo*

En los apartados anteriores hemos visto que el equipo es una estrategia adecuada en entornos de gran volatilidad o cuando es necesario responder ante problemas sustantivos. Ahora vamos a considerar su valor como respuesta apropiada a los problemas que surgen en la vida ordinaria de los centros.

Frecuentemente se dice que los centros educativos son *"sistemas débilmente conectados"* (Ainscow y otros, 2001), en los que *"unidades, procesos, acciones e individuos tienden a funcionar independientemente uno del otro"*.

Este hecho se produce fundamentalmente por dos motivos:

• La falta de convicción de algunos sectores del profesorado, realidad que ya hemos analizado con anterioridad.

• La complejidad y lo impredecible de la acción educativa, sobre todo en referencia a la relación profesorado-alumnado en las aulas.

Con respecto a este último factor, la práctica evidencia que todo docente debe disponer de un alto grado de autonomía en su trabajo, que le permita responder de forma inmediata a su alumnado en función del análisis sobre cada situación que se plantea en el día a día del aula.

Por esta razón, diferenciar cuándo acudir a la contribución de un equipo y cuándo tomar decisiones de modo individual es una destreza fundamental de todo coordinador y directivo. El uso inapropiado del equipo para abordar problemas o situaciones que se corresponden con las decisiones individuales conduce a reuniones abundantes que consumen tiempo y dinero y resultan improductivas.

### 1.4.1. *Actividad 4: Detección de las áreas susceptibles de coordinación en mi centro*

**Tiempo:** dos sesiones de 15 y 45 minutos

***1. Individualmente haz un listado en el que se desglosen las actividades de tu centro en dos grandes apartados***:

**A)** Actividades que requieren la formación de equipos de trabajo. A su vez, estas actividades se dividen en tres apartados:

**A1)** Para la gestión de los procesos de innovación, formación o cambio:

**A2)** Para la gestión de las grandes cuestiones que afectan a la totalidad del centro (sistemas de evaluación, asignación de tutorías al profesorado... etc.):

**A3)** Para la gestión de las situaciones habituales del centro o de aquellas cuestiones que afectan a un nivel, un ciclo, un seminario didáctico... etc.:

**B)** Actividades que se corresponden con las decisiones individuales del

profesorado:

***2. En grupo (equipo directivo, equipo pedagógico, de etapa, de ciclo...etc.), comenta y acuerda con tus compañeros las anteriores actividades y en que apartados se clasifican:***

**A1)** ........................

........................

........................

**A2)** ........................

........................

........................

**A3)** ........................

........................

........................

## 1.5. *La constitución de los equipos de trabajo*

La constitución de un equipo de trabajo en un centro es una decisión que suele implicar a varias personas y consume recursos temporales y materiales. Por ello, es necesario planificar y decidir con visión de conjunto y con prudencia sobre la pertinencia de su formación.

En primer lugar, es necesario definir con precisión el problema o cuestión que el equipo de trabajo va a abordar, si este afecta a la totalidad del centro educativo o a una parte del mismo y, también, si se inmiscuye en decisiones que corresponde tomar individualmente al profesorado.

Esta decisión previa puede ser tomada por la dirección, por la comisión pedagógica o por cualquier otro equipo que tenga una visión global sobre la marcha del centro y las repercusiones que supone la constitución del equipo para el fututo del mismo.

La actividad que se propone a continuación intenta sistematizar la actuación de este equipo una vez constituido y los primeros pasos a la hora de encarar las posibles alternativas ante una problemática que

abordar.

### 1.5.1. *Actividad 5: Constitución y primeros pasos de un equipo de trabajo*

**Tiempo:** varias sesiones de trabajo

***1. Definición de la cuestión o problemática que el equipo pretende abordar.***

(En este apartado, el equipo recién constituido revisará el análisis previo realizado por la dirección, comisión pedagógica,...etc.).

***2. Recopilación de información sobre la problemática a abordar.***

(El equipo recabará de diferentes fuentes y con diferentes instrumentos informaciones que recojan los diferentes puntos de vista y alternativas sobre la cuestión de debate).

***3. Búsqueda de las posibles alternativas sobre la problemática a abordar y realización de un análisis de campo de fuerzas.***

(Esta técnica simple que organiza las ventajas e inconvenientes de cada alternativa, es un procedimiento eficaz para analizar qué alternativas son las más viables. También pueden utilizarse otras técnicas complementarias).

***4. Elaboración de conclusiones y redacción de informe:***

***5. Defensa de las conclusiones ante el órgano que debe tomar la decisión sobre la problemática referida.***

## 1.6. *Análisis de la práctica de los equipos de trabajo*

En muchas ocasiones en nuestros centros educativos el reto estriba en analizar la práctica de los equipos de trabajo existentes, bien porque su funcionalidad ha decaído, bien porque las relaciones entre sus componentes se ha cargado de tensión, o también porque es conveniente dar un nuevo impulso a un equipo que en otros tiempos ha funcionado con una gran eficacia en sus resultados.

Sea cual sea la razón de esta "crisis", las tres herramientas que se proponen a continuación tienen la capacidad de permitir encarar con criterio las dificultades y los vaivenes que con frecuencia aparecen en

la actividad de los equipos de trabajo.

### 1.6.1. *Actividad 6A: Diagnóstico de los problemas de un grupo de trabajo*

**Tiempo:** 1 hora

***Finalidad:***

Examinar los factores que facilitan y dificultan la operatividad y la eficacia de un grupo de trabajo.

***Contexto:***

Herramienta que tiene valor utilizada por un grupo constituido en torno a un proyecto de trabajo u otro tipo de actividad.

***Materiales:***

- Copias suficientes de la *hoja "Problemas de grupo"* (se proporciona a continuación)
- Carteles o papel continuo y rotuladores.

***Procedimiento:***

**1.** Cada miembro del grupo reflexiona sobre una experiencia de grupo que se percibió como fallida o dolorosa para los participantes implicados. Se anotan las siguientes consideraciones:

**-** ¿Qué fue mal?

**-** ¿Por qué fue negativo?

**-** ¿Qué sentimientos experimentaste tú y (quizá) el grupo durante la reunión?

(Se utiliza la hoja anexa para las anotaciones)

**2.** Los miembros del grupo comparten sus percepciones. El pensamiento del grupo puede quedar reflejado en la pizarra, cartulina...

***Observaciones:***

- Esta actividad tiene utilidad como reflexión individual después de

una experiencia grupal, pero es más eficaz como herramienta de análisis de un grupo constituido.

- Resulta difícil tener discusiones de esta naturaleza. Por eso se evitan. Sin embargo, esta manera de categorizar los problemas es interesante a la hora de poner en común las percepciones.
- Una regla provechosa es ceñirse a los temas, incidentes y comportamientos, y evitar hablar de personas y buscar culpables.
- Si las cosas están tensas, puede ser provechoso pedir ayuda a un colaborador externo para que facilite el proceso de discusión.

**Hoja "Problemas de grupo"**

| | **Uso del conocimiento/ opinión en el grupo** | **Capacidad para establecer procesos de resolución de problemas** | **Necesidades individuales en el grupo** | **Capa del g pa actu m conj** |
|---|---|---|---|---|
| **¿Qué fue mal?** | | | | |
| **¿Por qué fue mal?** | | | | |
| **¿Qué sentimientos experimentabas tú y el grupo?** | | | | |
| **¿Cómo se pueden mejorar los procesos del grupo?** | | | | |

## 1.6.2. *Actividad 6B: Consideración sobre los roles en el grupo*

**Tiempo:** 1 hora

***Finalidad:***

Permite reflexionar a un grupo sobre sus destrezas de gestión y desarrollar un plan de acción para mejorar su efectividad.

***Contexto:***

Es una actividad para un grupo que trabaja de una manera sostenida y continuada sobre algún tema concreto.

***Procedimiento:***

- Las personas del grupo aportan el conocimiento que tienen de sus compañeros/as y completan la *hoja "Roles en un grupo"*.
- El grupo comparte sus percepciones y comenta la tercera columna.
- Se presta especial atención acerca de cómo se puede mejorar la actuación del grupo.

***Observaciones:***

- Es un ejercicio sensible y potencialmente problemático. Por eso es preferible centrarse en las fortalezas y limitaciones del grupo y no en los individuos en concreto. Si las personas tienen madurez suficiente se puede abordar el segundo tipo de análisis.
- No obstante, requiere un cierto grado de conocimiento y confianza mutua. Cuando un grupo está en proceso de formación es preferible utilizar otros cuestionarios (por ejemplo, el de Belbin, 1981), que estén orientados a la auto-percepción y que son menos amenazadores.

**Hoja "Roles del grupo"**

| Roles del grupo | ¿Quién/quiénes ocupan este rol? | ¿Qué reacciones suscitan y cómo se les valora? | ¿Es necesario fortalecer o debilitar este rol? |
|---|---|---|---|
| **Coordinar los recursos personales del grupo hacia la tarea establecida** | | | |
| | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Conducir y modelar el trabajo del grupo** | | | |
| **Generar muchas ideas y alternativas para el grupo** | | | |
| **Realizar el trabajo poco vistoso del grupo de modo consistente** | | | |
| **Mantener la armonía y el bienestar del grupo** | | | |
| **Lograr que el grupo complete sus tareas en el tiempo establecido** | | | |
| **Seguir el progreso y los resultados del grupo de modo permanente** | | | |
| **Conseguir recursos para el grupo** | | | |

### 1.6.3. *Actividad 6C: Observación no participante de un grupo de trabajo*

**Tiempo:** 2 horas

***Finalidad:*** La actividad permite observar los procesos del trabajo en grupo, determinar los roles que se ponen en marcha y hacer sugerencias al grupo de trabajo.

Para sistematizas las observaciones, el observador utilizará la *hoja "Aspectos a los que prestar atención"*.

***Procedimiento:***

**1.** Seleccionar una actividad de grupo para que una persona externa al grupo realice la función del observador. Puede ser cualquier actividad de grupo en un proceso formativo.

**2.** Pedir al observador que haga público al grupo lo observado.

**3.** A la hora de ofrecer *feedback* no personalizas lo observado. Referirse a las personas de modo impersonal: una persona, una minoría, algunos miembros, el líder, el grupo...

**4.** Presentar un breve resumen de lo observado, una vez que el grupo ha completado su tarea.

**5.** Aportar comentarios, hechos por los miembros del grupo, que puedan ser clarificadores de la dinámica. Por ejemplo: "¿Qué se supone que estamos haciendo?" ; "Dejemos de hablar ya y empecemos a hacer algo?"; "Os dije que no funcionaría, pero no me hicisteis caso"; "Yo necesito respuestas a mis problemas ya"; "Este modo de trabajar me encanta; creamos nuestras propias soluciones"...

**Hoja "Aspectos a los que prestar atención"**

***Participación***

- ¿Todos tuvieron oportunidades de participar?
- ¿Se excluyó a alguno de los miembros?
- ¿Hubo algún intento de incorporar a la tarea a los miembros marginales?
- ¿Dominó alguien el proceso?

***Liderazgo***

- ¿Apareció espontáneamente algún líder?
- ¿Designó el grupo a un líder?
- ¿Alguien del grupo se propuso como líder?
- ¿Hubo liderazgo compartido, consecutivo o rotatorio?
- ¿El grupo creó algún tipo de estructura?

***Roles***

- ¿Quiénes iniciaron las ideas, propuestas?

- ¿Fueron apoyadas?
- ¿Fueron bloqueadas?
- ¿Quiénes propiciaron la adopción de determinadas ideas o estrategias?

***Toma de decisiones***

- ¿Planificó de alguna manera el grupo su actuación?
- ¿Empezó el grupo a actuar sin mayor discusión o sin llegar a acuerdos?
- ¿Quiénes influyeron en mayor medida las decisiones?

***Comunicación***

- ¿Qué características tuvo la comunicación en el grupo?
- ¿Se escucharon las opiniones de los demás?
- ¿Alguien comprobaba el entendimiento por parte de los miembros del grupo?

***Sensibilidad***

- ¿Mostraron los miembros del grupo interés por los demás?
- ¿Alguien intentó incorporar al grupo a los nuevos o a los desplazados?
- ¿Qué sentimientos aparecieron a lo largo de la tarea del grupo?

## 1.7. *El papel de los coordinadores de los equipos de trabajo*

Para finalizar este apartado del libro, se abordarán los aspectos relacionados con el liderazgo de los equipos de trabajo y el papel de los coordinadores de los mismos, aspectos claves en el logro de los objetivos que se persiguen.

Handy (1994), definía de la siguiente forma el papel de los coordinadores de los equipos: *«Conjuntar un grupo de profesores para que, actuando como equipo, logren tanto el desempeño apropiado de*

*las tareas como satisfacción de los miembros del grupo en el trabajo cooperativo».*

La siguiente actividad proporciona un primer abordaje de las características de un coordinador aceptable, aunque no lo agota.

### 1.7.1. *Actividad 7: Valoración sobre las competencias para el ejercicio de la coordinación*

**Tiempo:** 15 minutos.

***Objetivo***: El coordinador de un grupo quiere conocer la valoración que realizan los componentes del grupo sobre diferentes aspectos de la coordinación. Se trata de conocer con más precisión las fortalezas y debilidades de su actuación.

Rotativamente, pasa el siguiente listado a varios miembros del grupo y les pides que realicen la observación durante una sesión de coordinación. Posteriormente, se hace una lectura conjunta de las valoraciones realizadas

***Listado:***

**1.** Establecimiento de un objetivo claro y alcanzable: *Mucho/Normal/Bajo.*

**2.** Gestión eficaz del tiempo de reuniones y entre reuniones: *Mucho/Normal/Bajo.*

**3.** Creación de un clima para la comunicación y el aporte de todos: *Mucho/Normal/Bajo.*

**4.** Motivación, apoyo y reconocimiento a los miembros del grupo: *Mucho/Normal/Bajo.*

**5.** Afrontamiento positivo de tensiones y conflictos: *Mucho/Normal/Bajo.*

***Otras observaciones:***

.........................................

.........................................

.........................................

# El conocimiento y las redes de aprendizaje

**A. Campo**

## 2.1. *Metáforas sobre el conocimiento*

El conocimiento experto surge en la interacción social, al compartir y resolver problemas profesionales de modo colectivo. Representa la competencia colectiva de los grupos de profesionales competentes.

Se han distinguido tradicionalmente dos metáforas sobre el aprendizaje, *el aprendizaje como adquisición y el aprendizaje como participación.* La primera representa una visión ya clásica en la que el aprendizaje es el proceso de adquisición de determinados elementos del conocimiento. Se basa en la idea de que la mente es un contenedor de conocimientos y el aprendizaje es el proceso de llenado. De esta forma, el aprendizaje es un asunto de construcción individual, y la transferencia de los aprendizajes es la capacidad individual para aplicar el conocimiento en nuevas situaciones. El conocimiento es propiedad y posesión de mentes individuales.

La segunda, la metáfora de la participación, plantea el aprendizaje como el proceso de participación en distintas prácticas culturales y actividades compartidas de aprendizaje. El énfasis de las actividades está en "conocer" y no tanto en los resultados o productos de aprendizaje. El conocimiento no existe ni en un mundo especial ni en la mente de los individuos, sino que es un aspecto de la participación en prácticas culturales (Lave y Wenger, 1991). La cognición y el conocimiento están distribuidos en las personas y en sus entornos y el aprendizaje se sitúa en estas relaciones y redes de participación. En esta metáfora, el aprendizaje es un proceso social de construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978).

La distinción entre estas dos metáforas surge del debate entre las perspectivas cognitivas y las perspectivas contextuales del aprendizaje. Las teorías cognitivas resaltan los modelos computacionales de la mente. Las teorías situacionales enfatizan el carácter contextual de la cognición humana y la participación en los

procesos sociales e interactivos del aprendizaje. Mientras una se fija en el conocimiento, la otra se fija en las prácticas sociales y en la acción.

Para brindar un marco que nos ayude a entender las comunidades innovadoras, las redes de aprendizaje, merece la pena ofrecer otras metáforas que superen esa dicotomía. La metáfora del aprendizaje como *creación del conocimiento* puede ser útil en este empeño. El conocimiento se resalta, pero como proceso de desarrollo, de creación. Existen, entre otros, tres modelos sobre las comunidades innovadoras en el conocimiento:

- Modelo de la creación del conocimiento de Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi.
- Modelo del aprendizaje expansivo de Yrjö Engeström.
- Modelo de la construcción del conocimiento de Carl Bereiter.

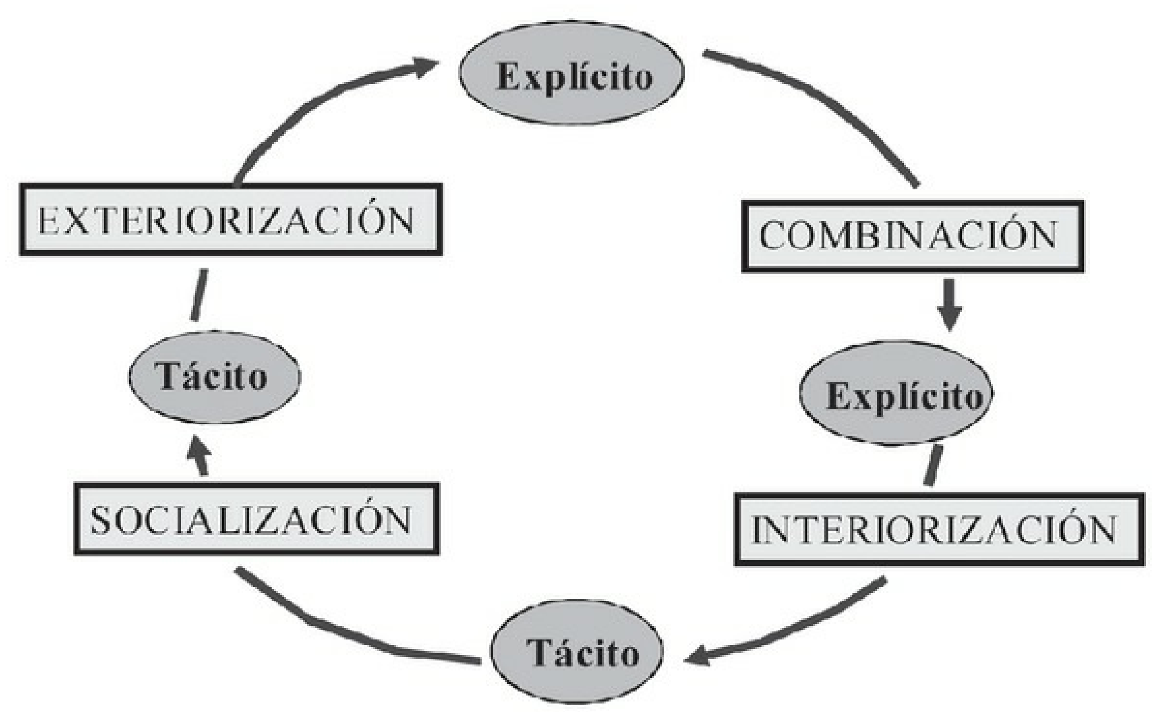
Los modelos parecen no tener mucho en común, pero representan distintos intentos de cómo se deben organizar las comunidades para facilitar la creación y el desarrollo del nuevo conocimiento. Además, proporcionan una guía valiosa para reestructurar las escuelas de acuerdo a comunidades innovadoras, a redes de aprendizaje, ayudando al profesorado y al alumnado a desarrollar su conocimiento y a transformar sus comunidades.

| | **Nonaka & Takeuchi** | **Engeström** | **Bereiter** |
|---|---|---|---|
| El papel del conocimiento individual | Caja negra. Los individuos crean el conocimiento | Enmarcado socialmente | Teoría del conocimiento experto |
| Enfoque principal | Conocimiento tácito (intuición) | Conocimiento implicado en la práctica (acción) | Objetos de aprendizaje (conceptualización) |
| Tipo de procesos | Proceso corporales, experiencia personal | Actividades materiales, orientadas al objeto | Resolución de problemas de conocimiento |
| | | Superar | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fuente de innovación | Transformar el conocimiento tácito en explícito | tensiones y ambigüedades por medio del aprendizaje expansivo | Trabajo deliberado para extender y crear nuevos objetos de aprendizaje |
| Amplitud del marco | Diferentes niveles: persona, equipos de innovación, organización… | Sistemas de actividad y redes de sistemas de actividad | Comunidades que construyen conocimiento |
| Aplicación educativa | Escuelas que crean conocimiento | Escuelas que expanden el conocimiento | Escuelas como comunidades que construyen conocimiento |

### 2.1.1. *Modelo de la creación del conocimiento de Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi*

Como el conocimiento no es algo concreto, tangible como la información, sino conocimiento mezclado con experiencia, reflexión, contexto... las escuelas deben, en primer lugar, prestar atención tanto al conocimiento implícito en las prácticas, como al conocimiento explícito que se manifiesta en las justificaciones de la actuación profesional. Existen cuatro modos fundamentales de conversión del conocimiento disponible:




**Procesos de conversión del conocimiento organizacional.**
(Nonaka y Takeuchi, 1995)

De tácito a tácito, a través de la *socialización,* proceso de adquisición de conocimiento a base de compartir la experiencia. La imitación y la modelación son mecanismos poderosos para fijar las destrezas básicas del oficio de enseñar.

La *exteriorización* es el proceso por el que conocimiento tácito se hace explícito. Se activa a través del diálogo y la reflexión compartida y es esencial en los procesos de cambio, tanto en las conductas docentes como en las de tipo organizativo. Es frecuente el uso de metáforas, alegorías y modelos.

La incorporación de conocimientos de distintas fuentes en una nueva síntesis da lugar a la *combinación,* respuesta pragmática de las organizaciones a los problemas que se les presentan. No obedecen a una intención teórica -describir cómo son las organizaciones escolares- sino a resolver problemas de índole práctica -cambiar algún aspecto de su funcionamiento-.

Por último, la *interiorización,* por la que se rutinizan determinadas prácticas cuya justificación resultaba obvia y se archiva en un segundo plano de la conciencia.

### 2.1.2. *Modelo del aprendizaje expansivo de Yrjö Engeström*

Vygotsky afirmó en su momento que el conocimiento se construye durante la actividad en los entornos sociales, es decir, es cognición situada, contextual. Describe cómo los alumnos tienen que ser ayudados para activar su capacidad potencial en la realización de actividades de aprendizaje. La zona de desarrollo próximo es la etiqueta que describe el salto que hay que realizar para convertirse en expertos en una tarea.

Vygotsky propone la disponibilidad de herramientas en toda la zona de desarrollo, que pueden ser físicas (ordenadores), sociales (lenguaje) o humanas (tutor)...

Los tutores son importantes en el proceso de aprendizaje hasta que los que aprenden son capaces de ejecutar las tareas por sí mismos. Así se justifican la tutorización, el *coaching* y el *mentoring*, como procesos de ayuda.

| | **Fase 1 Inicio** | **Fase 2 Desarrollo** | **Fase 3 Conocimiento experto** |
|---|---|---|---|
| Desarrollo del que aprende | ← Zona de desarrollo próximo → | | |
| Asistencia con herramientas | ← Andamiaje con ayuda de expertos → | | |
| Reflexión personal | ← Interiorización La destreza se hace automática → | | |

Engeström amplía los factores en los sistemas de aprendizaje en los que vivimos como modelo de aprendizaje innovador. Se basa en un ciclo con siete pasos:

- Las personas *cuestionan* algunas de las prácticas profesionales aceptadas.
- *Analizan* las causas y las relaciones de la actividad.

●*Modelan* una nueva solución para la situación problemática.

●*Examinan* el modelo y se experimenta viendo limitaciones y posibilidades.

●*Ponen en práctica* el nuevo modelo.

●*Reflexionan y valoran* el resultado.

●*Consolidan* la nueva práctica.

### 2.1.3. Modelo de la construcción del conocimiento de Carl Bereiter

Carl Bereiter critica el modelo de Nonaka & Takeuchi porque todavía se basa en una epistemología mentalista. La externalización del conocimiento tácito de la que hablan se basa en la creencia de que el conocimiento se encuentra y se crea en la cabeza de las personas. Lo que falta es el conocimiento *"en el mundo"* que Bereiter define como *"artefactos conceptuales"*.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento exige plantear el conocimiento como "algo" que se puede producir y que puede ser compartido entre los miembros de una comunidad. La construcción del conocimiento se refiere al trabajo colectivo para progresar y elaborar nuevos artefactos conceptuales, como teorías, ideas y modelos. Además del mundo de la realidad física y el mundo de los estados mentales, existe el mundo de las teorías y de las ideas, que, aunque se basa en los anteriores, tiene una cierta autonomía.

Así, Bereiter distingue conceptualmente aprendizaje y construcción del conocimiento. El objetivo básico de una comunidad de expertos innovadores no consiste simplemente en aprender algo (añadir algo a sus estados mentales) sino resolver problemas, crear nuevos modos de pensar y avanzar en el conocimiento colectivo. En la construcción del conocimiento el trabajo es un logro colectivo, donde las personas desarrollan, crean, entienden y critican los artefactos conceptuales. Este autor difiere de los modelos anteriores en que presta especial atención al esfuerzo consciente para avanzar en el conocimiento, con el compromiso de resolver los problemas a través de la colaboración en comunidades innovadoras, en redes de aprendizaje.

Los tres modelos coinciden, a pesar de sus grandes diferencias, en los siguientes aspectos:

- Son ejemplos de la metáfora de la creación del conocimiento.
- Luchan contra la interpretación restrictiva del conocimiento como conocimiento proposicional o declarativo. Insisten en la importancia del conocimiento procedimental y el conocimiento tácito.
- A pesar de que critican el conocimiento proposicional o conceptual, cuando se considera como la única forma de conocimiento, prestan gran atención al proceso de ideación en los procesos de innovación.
- Todos coinciden en que la creación de conocimiento es un proceso social por naturaleza, donde las interacciones proveen importantes recursos cognitivos.
- Aunque los procesos de innovación son sociales, se valora la actividad individual como componente del flujo social de actividad.

## 2.2. *Características clave de las redes*

El término "red" es, en nuestro caso, una metáfora cuyo significado tiene una gran polivalencia. Por tanto, es necesario acotar el entendimiento que tenemos para poder hablar de nuestras realidades con precisión. *Trabajo en red, redes de centros, red de aprendizaje...* son expresiones que exigen clarificación.

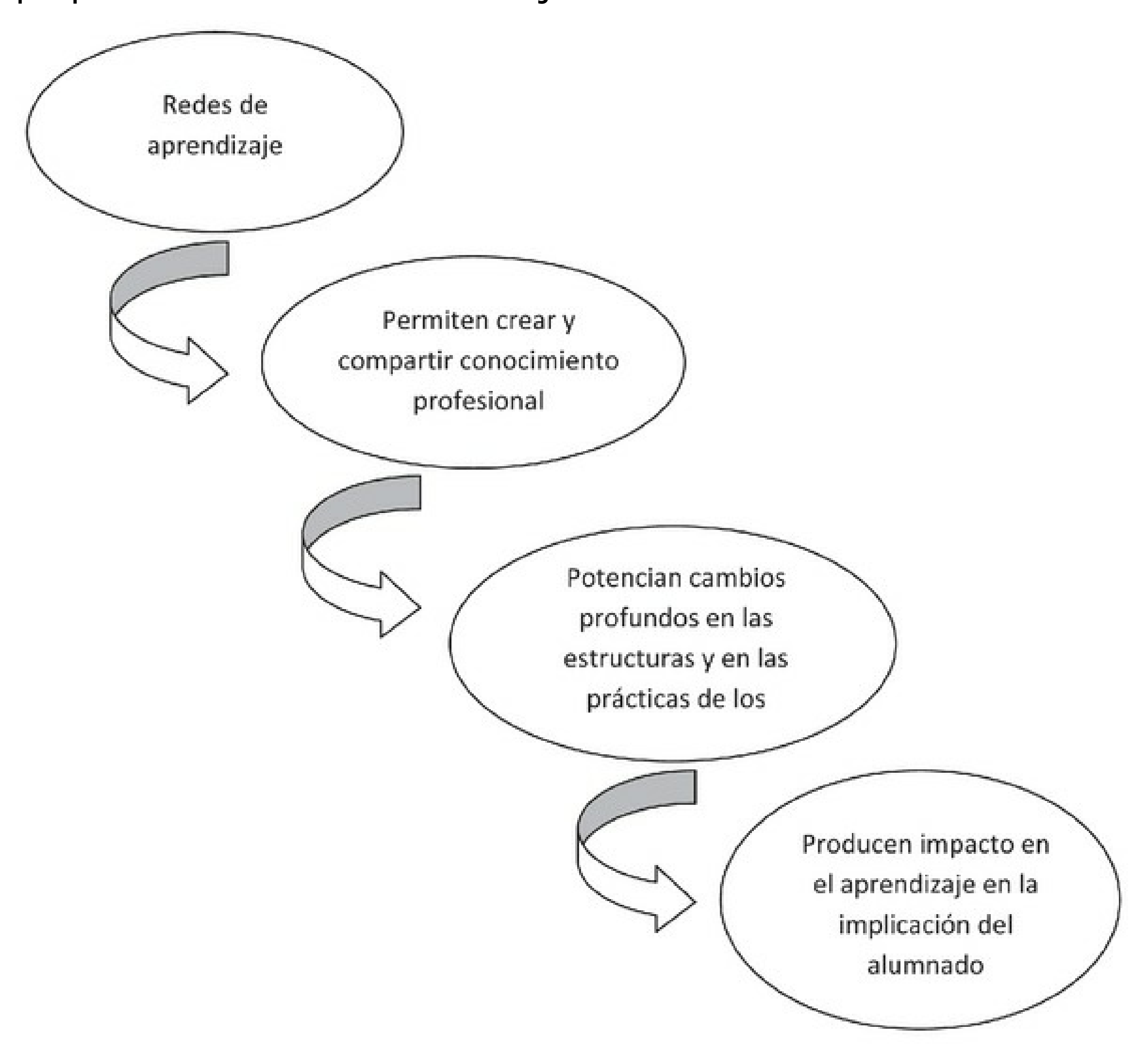
Las redes se han convertido hoy día en la forma organizativa más importante de nuestro tiempo, dando un nuevo giro a la actividad de los gobiernos, de las empresas, de los centros escolares. Las redes activan energías infrautilizadas y ponen en cuestión nuestro entendimiento del liderazgo. La información presente sobre redes y las propuestas que se presentan son deudoras del trabajo hecho por "Networked Learning Communities", proyecto que estimula el uso de las redes e investiga sobre dicho uso en educación. Se han hecho acomodaciones a sus propuestas y materiales.

Lorna Earl y Steven Katz han analizado 20 redes escolares y han llegado a la conclusión de que las redes de centros para el aprendizaje tienen unas características significativas. Estos autores consideran que

estas características son los ingredientes esenciales para generar los siguientes resultados:

- La creación y extensión del conocimiento profesional.
- El cambio de la práctica profesional.

Estos dos resultados, a su vez, modifican el aprendizaje del alumnado, su implicación en el mismo y el consiguiente éxito. Hacemos un pequeño resumen de su trabajo.




### 2.2.1. *Finalidad o propósito*

Se debe establecer un manifiesto público de la finalidad de la red en las prácticas de aula, en la mejora de centro o en el aprendizaje del alumno. Este acuerdo explícito dirige la energía profesional de la red hacia acciones claras y consensuadas. En este proceso de identificación

de un enfoque y orientación se pueden requerir las siguientes actitudes:

- Cuestionar, repensar, cambiar la práctica y las estructuras actuales.
- Legitimar el cambio propuesto.
- Dificultar el mantenimiento de las rutinas.
- Tener la oportunidad de pensar conjuntamente temas relevantes para todas las escuelas de la red.

Se podría describir este proceso de innovación disciplinada, como la identificación permanente de las mejores prácticas y la interacción que logra transferirlas a la práctica.

### 2.2.2. *Relaciones*

Las redes funcionan a través de las interacciones continuas y dinámicas de los miembros del grupo. Las relaciones que propician el aprendizaje contribuyen a establecer, desarrollar y mantener una cultura profesional. Se genera una gran cohesión de grupo que incrementa la confianza y la responsabilidad compartidas. Se establecen normas para compartir el poder y la toma de decisiones que, a su vez, fortalecen relaciones satisfactorias y la implicación en los objetivos compartidos y en las normas establecidas.

West Burnham y Otero exponen que las relaciones son el tejido conectivo de las redes y que el capital social es importante. El capital social se refiere al carácter y a la calidad de las relaciones en una organización. Cuando existe capital social en cantidad apreciable en una organización, sus miembros se pueden dedicar al trabajo en colaboración, que siempre supera la intervención individual.

### 2.2.3. *Colaboración*

La colaboración en la redes permite que los profesionales expongan abiertamente sus creencias y sus prácticas, de modo que pueden desarrollar su propia práctica profesional y la de la profesión en su conjunto.

La interacción permite compartir prácticas en los centros y en los

sistemas, extender innovaciones más allá de donde se producen, crear un caldo de cultivo donde se pueden juzgar y evaluar las propias prácticas y las ajenas, y, por último, promover la identificación con el grupo más amplio que vaya más allá de la propia aula y del propio centro.

### 2.2.4. *Investigación*

La indagación sistemática es uno de los principios de las redes que se centran en el aprendizaje. Cuando las redes necesitan saber, sus miembros están preparados para investigar su trabajo. La investigación es el proceso deliberado y sistemático de explorar y considerar la información que proviene de la investigación, de los expertos y de los prácticos, para tomar decisiones y resolver los problemas de la práctica. La investigación colaborativa implica la reflexión constante y poner en cuestión tanto las prácticas individuales como colectivas para entender mejor nuestras creencias y nuestra actuación profesional.

La reflexión y la indagación sistemática son imprescindibles para la construcción de significados compartidos. Constituye un hábito que nos obliga a continuos reajustes.

### 2.2.5. *Liderazgo*

El liderazgo en las redes de centros es a la vez visionario y pragmático y se modifica en el transcurso del ciclo vital de maduración de la red. Los líderes de las redes proporcionan apoyo intelectual e instrumental, hacen seguimiento, dan información y protegen la red de las presiones e injerencias externas.

El liderazgo se nutre de una amplia base -en los centros y en la propia red- de personas con o sin puestos de autoridad formal. Es, por tanto, un liderazgo distribuido, al que muchos contribuyen con funciones distintas.

El liderazgo en los sistemas orgánicos, como las redes de centros, no lo puede ejercer una sola persona. Una red no puede ser entendida ni controlada por una sola persona. Se necesita un liderazgo colaborativo, compartido, multinivel. El desarrollo de las capacidades

resulta esencial en una red llena de líderes.

### 2.2.6. *Rendimiento de cuentas*

El rendimiento de cuentas en las redes implica tanto proporcionar relatos informativos y transparentes de la actividad a los demás, como hacer una autoevaluación continuada para poner en cuestión, de modo positivo, el trabajo del grupo y así poder mejorarlo.

También supone asumir la responsabilidad de la calidad del trabajo realizado y de su valor e impacto en el aprendizaje del alumnado en todas las escuelas de la red.

Lo más importante para la mejora es saber qué hay que cambiar. Que las escuelas asuman la responsabilidad tanto del éxito como del fracaso de sus alumnos requiere personas con conocimiento, destrezas y actitudes para cambiar aquellas prácticas profesionales que se consideran poco eficaces.

### 2.2.7. *Apoyo mutuo e incremento de la capacidad interna*

Los cambios significativos en las escuelas requieren una mezcla equilibrada de estímulo, apoyo y presión. Toda iniciativa de red requiere una estrategia planificada para incrementar la capacidad interna para el cambio y la mejora. Cuando las redes se orientan hacia los aprendizajes de su alumnado, buscan gente y crean oportunidades y actividades de apoyo para movilizar las situaciones actuales de los centros.

Las escuelas que mejoran son las que se hacen cargo de los cambios, en vez de estar controlados por ellos. En palabras de Senge: *"Una organización inteligente es aquella que aumenta continuamente su capacidad para crear su futuro".*

## 2.3. *Herramienta 1: Mapa de tu red*

**Finalidad:**

Hacer un mapa de tu red te puede ayudar a tener una visión más completa. ¿Quiénes participan? ¿Cómo están conectados?

Es una herramienta con la que se pueden explicar las distintas redes a las que está conectado: red de personas, red de instituciones... Se

ejemplifica como red de centros, pero con pequeñas modificaciones puede servir para el análisis de cualquier tipo de red.

**Contexto:**

El mapa de tu red informa sobre:

- Los flujos de comunicación.
- La amplitud y el alcance de la actividad.
- Los objetivos básicos, los roles y los procesos.
- El crecimiento y desarrollo en el tiempo.

**Desarrollo:**

1. Haz un mapa: *dibujando tu red de centros*

Refleja la estructura, los grupos principales y las conexiones. Puedes hacerlo con un organigrama tradicional o ser más creativo. Piensa a lo grande, usa metáforas que capten la esencia de tu red de centros.

2. Sé específico: *desarrolla tu gráfico*

Anota los elementos específicos de tu red: quién, qué, cuándo, por qué...

3. Profundiza: *con reflexión*

Dedica un tiempo a explicar tu mapa a los compañeros. Escoge una o dos cuestiones para profundizar:

- ¿Qué cambios necesitamos introducir en los roles de la red?
- ¿Cómo aseguramos que el aprendizaje desarrollado en las actividades y en la investigación se incorporan a la práctica escolar?
- ¿Cuáles son las principales vías de comunicación? ¿Funcionan?
- ¿Necesitamos extendernos? ¿Hacia dónde?
- ¿Qué pasaría si determinadas personas clave en la red se marchasen?
- ¿Cuáles son los puntos más vulnerables de la red? ¿Cuáles son sus puntos fuertes?

**1. Dibuja tu red**

**2. Completa la siguiente parrilla**

| **Estructuras**<br>¿Qué grupos, individuos e instituciones componen la red? | **Amplitud**<br>Red a Red<br>Amplitud de la red<br>Entre escuelas<br>Dentro de las escuelas? | **Miembros**<br>Lista de todos los que pertenecen a la red? | **Frecuencia**<br>Nº de reuniones por trimestres? | **Conexiones**<br>Ejemplo: ¿Con quién y cómo se conecta? ? | **Final básic**<br>Desa evide práct *Inves*<br>Desa condi y (*cele*<br>Planif coorc (*estr revis*<br>Desa perso proce *ment* |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

## 2.4. *Herramienta 2: Niveles de aprendizaje*

**Finalidad:**

El propósito de esta actividad es generar debate y aportar datos sobre las actividades de aprendizaje y enseñanza en tu red. La actividad puede ser útil para hacer un mapa del progreso de tu red.

**Contexto:**

La actividad se centra en seis niveles diferentes de aprendizaje:

1. **Aprendizaje del alumnado**: en torno a un enfoque pedagógico compartido.
2. **Aprendizaje de los adultos:** como comunidades profesionales de aprendizaje.
3. **Aprendizaje del liderazgo escolar**: distribuido a lo largo y ancho de la organización escolar y ejercido en colaboración.
4. **La escuela que aprende:** implica el rediseño de la actividad escolar guiada por los principios de aprendizaje.
5. **Aprendizaje entre escuelas**: entre comunidades de profesionales.
6. **Aprendizaje entre redes:** modelando un sistema que aprende y mejora.

**Desarrollo:**

La actividad de contestar al cuestionario se puede hacer en parejas, seguida de una discusión en grupo.

- Se introduce el concepto de niveles de aprendizaje.
- Cada persona reflexiona individualmente sobre cada una de las preguntas.
- Después, discutir las respuestas individuales, aportando las evidencias y razones que justifican vuestra postura. Poneros de acuerdo en una respuesta conjunta. Tenéis que pertenecer a la misma escuela.
- Recoger los datos de toda la escuela.

• Compararos con escuelas próximas, pertenecientes a vuestra red de aprendizaje.

**Cuestionario: Niveles de aprendizaje**

**Marca la casilla que mejor refleja vuestra actitud de trabajo en la práctica de a cuerdo a la siguiente escala:**

**4. Casi siempre.**

**3. Frecuentemente.**

**2. A veces.**

**1. Raras veces**

| **1. Aprendizaje del alumnado** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Creamos un entorno que favorece el que los alumnos se ayuden mutuamente en el aprendizaje, por ejemplo, evaluación entre compañeros, tutorización entre iguales… | | | | |
| 2. El aprendizaje se guía por las evidencias de la investigación y por el conocimiento experto de cómo aprenden los alumnos. | | | | |
| 3. La evaluación del alumnado ayuda a revisar las prácticas del profesorado en sus clases. | | | | |
| 4. Nuestros alumnos trabajan con sus profesores para mejorar las experiencias de aprendizaje y mejorar las lecciones. | | | | |

| **2. Aprendizaje de los adultos** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Nuestro centro se guía por evidencias de la investigación y por el conocimiento experto. | | | | |
| 2. En nuestra escuela las unidades de trabajo se programan de modo colaborativo. | | | | |
| 3. En la escuela el profesorado recoge evidencias para mejorar su práctica. | | | | |
| 4. Se discuten las propuestas didácticas en grupo y después se ponen en práctica en las aulas. | | | | |

| **3. Aprendizaje del liderazgo escolar** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Se dan oportunidades de hacer tareas de dirección a todo el personal. | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2. En nuestro centro se garantiza que haya un equipo directivo estable y competente. | | | | |
| 3. Se sacan consecuencias sobre los procesos de dirección y liderazgo. | | | | |
| 4. Las personas del equipo directivo aprenden con otras que desempeñan funciones similares en otras escuelas. | | | | |

| **4. La escuela que aprende** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Algunos profesores ayudan a otros a mejorar su práctica docente. | | | | |
| 2. El profesorado comparte las prácticas de aula con quienes tienen responsabilidad sobre el área o la materia. | | | | |
| 3. El profesorado tiene la convicción de que se pueden ayudar mutuamente en el desarrollo profesional. | | | | |
| 4. Grupos y equipos de personas comparten lo que han aprendido con todo el personal. | | | | |

| **5. Aprendizaje entre escuelas** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Nuestros profesoras y profesoras visitan otras escuelas de la red. | | | | |
| 2. Nuestro profesorado ha identificado prácticas excelentes en otras escuelas. | | | | |
| 3. El profesorado enseña de modo diferente como resultado de compartir experiencias con otras escuelas. | | | | |
| 4. Nuestro centro, con sus prácticas renovadas, ha servido de ejemplo para otros centros. | | | | |

| **6. Aprendizaje entre redes** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1. El personal de nuestra escuela analiza otras redes en busca de ideas innovadoras. | | | | |
| 2. El personal ha visitado centros distintos en busca de prácticas para poder transferir lo aprendido. | | | | |
| 3. El profesorado ha compartido recursos didácticos con otras escuelas. | | | | |
| 4. Existen estructuras y personas de enlace que facilitan el contacto entre redes. | | | | |

# Las redes y el desarrollo profesional

**A. Campo y J. Grisaleña**

*"Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages mais à avoir de nouveaux yeux"*

Marcel Proust

## 3.1. *Introducción*

Nadie discute que, en educación como en otros campos, las redes tienen un papel importante en la innovación y en el desarrollo. Las redes proporcionan estructuras de apoyo a las escuelas innovadoras, facilitando no solo la extensión de "las buenas prácticas" sino también el compartir "los buenos procesos". Las redes permiten salir del aislamiento endémico de las escuelas y poner en cuestión las estructuras rígidas y jerarquizadas del sistema educativo, activando nuevas formas de liderazgo y nuevos modos de aprendizaje profesional.

En el pasado, los sistemas educativos actuaban a través de las unidades de intervención educativa, los centros, de modo aislado dentro de una estructura organizativa formal. Ese aislamiento podía ser razonable en momento de gran estabilidad, pero hoy día, en tiempos de cambios múltiples y acelerados, se necesita un mejor discurrir del conocimiento profesional disponible para hacer frente a los retos permanentes. Las redes son los mecanismos que permiten este contagio rápido y efectivo de buenas prácticas en estos momentos de cambio acelerado y de economía del conocimiento (OCDE, 2000).

Las redes son construcciones intencionales en las que se puede crear nuevo conocimiento y transferirlo en contextos de colaboración. La investigación de la OCDE hace explícitos los movimientos hacia las organizaciones inteligentes (Senge, 1990) que se refleja en los cambios de la organización interna (redes internas) y en las relaciones que se establecen con otras organizaciones (redes externas). En las empresas, el ritmo acelerado de cambio y la incapacidad de hacer

previsiones a largo plazo hacen que tanto las jerarquías rígidas como las fronteras entre funciones sean ineficientes. Lo mismo sucede con las escuelas, que tienen que caminar hasta convertirse en organizaciones inteligentes para dar respuesta ágil a los problemas según se presentan. El funcionamiento en red entre escuelas facilita también una mayor colaboración dentro de la escuela.

Las redes no solo facilitan la innovación, sino que, ofreciendo un nuevo modo de trabajar, se convierten en innovación en sí mismas. El apoyo externo ofrecido institucionalmente muchas veces conseguía mantener las cosas como estaban, más que potenciar los cambios y hacer circular el conocimiento dentro del sistema. A pesar de la evidencia de los beneficios del apoyo externo (Fullan y Miles, 1992; Bolívar, 2002), es también evidente que las antiguas instituciones no están diseñadas para generar respuestas más creativas entre escuelas y dentro de las escuelas. Por el contrario, las redes se perciben de modo creciente como instrumentos para facilitar la innovación y el cambio y para contribuir a las reformas de los sistemas educativos (Hopkins, 2001; Demos, 2001). Así, los sistemas educativos son conscientes que el control por sí solo no logra la transformación y apuestan por poner en marcha la capacidad interactiva y creativa de otras fuerzas del sistema.

En el seminario CERI, celebrado en Lisboa con la presencia de cinco de las más reconocidas redes educativas, se subrayaron las siguientes creencias sobre las redes como motores de cambio y de transformación:

- Proporcionan un entorno propicio para la extensión de las buenas prácticas, la generalización de las innovaciones y la creación de "conocimiento práctico" con eficacia educativa.
- Conservan el énfasis en las finalidades básicas de la escolarización, la enseñanza y el aprendizaje y el rediseño de las organizaciones para que contribuyan mejor a un aprendizaje poderoso.
- Desarrollan las destrezas en la creación de nuevo conocimiento y en la gestión de los procesos de cambio.

- Incrementan la capacidad de desarrollo continuo, ampliando las funciones de liderazgo y constituyendo comunidades de aprendizaje, dentro de las escuelas y entre distintas escuelas.
- Aseguran que los sistemas de estímulo y presión estén integrados y no desconectados.
- Actúan de enlace entre los mecanismos centralizados y descentralizados de las múltiples iniciativas de política educativa, contribuyendo a una mayor coherencia horizontal y vertical.

## 3.2. *Tipología de las redes*

Las características básicas de las redes, de acuerdo a L. Earl (2005), son:

1. **Finalidad o propósito:** un manifiesto público de la finalidad de la red en las prácticas de aula, en la mejora de centro o en el aprendizaje del alumno.
2. **Relaciones:** las interacciones continuas y dinámicas de los miembros del grupo.
3. **Colaboración:** los profesionales exponen abiertamente sus creencias y sus prácticas.
4. **Investigación:** la indagación sistemática es uno de los principios de las redes.
5. **Liderazgo:** liderazgo en las redes de centros es a la vez visionario y pragmático y se modifica en el transcurso del ciclo vital de maduración de la red.
6. **Rendimiento de cuentas**: implica tanto proporcionar relatos informativos y transparentes de la actividad a los demás, como hacer una autoevaluación continuada.
7. **Apoyo mutuo e incremento de la capacidad interna:** los cambios significativos en las escuelas requieren una mezcla equilibrada de estímulo, apoyo y presión.

En este apartado del libro avanzaremos en la descripción de las redes siguiendo a un experto en ellas: D. Hargreaves (2005).

En realidad, aunque en la actualidad se proponen como infraestructuras para la innovación y la transferencia del conocimiento, las redes son tan antiguas como la existencia de la especie humana. Las familias, los clanes, las tribus, los gremios... son redes de carácter universal. Pero, a pesar de esa presencia prologada, se carece de un vocabulario específico que permita la reflexión y el análisis sin caer en la ambigüedad. Las redes se construyen con tres elementos básicos: *los nodos, los enlaces y los núcleos.* Los nodos son los individuos, ya sean personas o instituciones, que constituyen la red. Están representados por puntos. Los nodos están conectados entre sí por medio de enlaces, gráficamente líneas que van de nodo a nodo. Los núcleos son los nodos que tienen un número de conexiones superior a la media, indicando su importancia en la red.

| REDES Y SU TIPOLOGÍA | | | |
|---|---|---|---|
| **Elementos** | • Nodos<br>• Enlaces<br>• Núcleos | | |
| **Dimensión 1** | **Centralizadas**<br>Un solo núcleo está conectado con muchos nodos.<br>Los nodos colaboran con el núcleo pero no entre sí.<br>Si falla el núcleo, la red desaparece.<br>Liderazgo centralizado. | **Descentralizadas**<br>Varios núcleos con conexiones variables.<br>La colaboración lateral es más sencilla.<br>Si falla un núcleo, otro toma el relevo.<br>Liderazgo distribuido. | |
| **Dimensión 2** | **Rígidas**<br>Las relaciones son formales.<br>Roles bien definidos.<br>Fronteras bien definidas.<br>Redes permanentes. | **Flexibles**<br>Las relaciones son informales.<br>Roles difusos.<br>Fronteras poco claras.<br>Redes temporales. | |
| **Dimensión 3** | **Fuertes**<br>Alto nivel de colaboración entre los miembros.<br>Finalidades bien establecidas.<br>Liderazgo fuerte. | **Débiles**<br>Colaboración limitada entre los miembros de la red.<br>Sin claridad en los objetivos.<br>Liderazgo pobre. | |
| **Dimensión 4** | **Abiertas**<br>Amplio acceso.<br>Participación abierta.<br>Fronteras permeables. | **Cerradas**<br>Exclusividad.<br>Fronteras como barreras.<br>Acceso con requisitos. | |
| **Dimensión 5** | Ámbito:<br>• Local<br>• Regional<br>• Nacional<br>• Internacional | | |

Las dimensiones que exponemos en el cuadro no son ni buenas ni malas. Depende del propósito o finalidad de la red. Por ejemplo, las redes formales suelen estar bien diseñadas con una estructura estable, pero se convierten en disfuncionales con el tiempo por su exceso de jerarquía y su incapacidad de acomodación. En cambio, las redes flexibles son más acomodaticias y admiten y promueven mejor la innovación, aunque lleva tiempo consolidar un buen nivel de confianza entre los miembros.

Las redes locales pueden estar viciadas, porque compiten en el mismo entorno, pero tienen la ventaja de relacionarse cara a cara. La lejanía elimina la competencia, pero dificulta la construcción de relaciones de confianza.

Las redes están de moda y cada nueva idea parece requerir una nueva red, pero corremos el riesgo de sobrecargar el sistema. Una nueva red tiene sentido si reemplaza otra red existente o si las redes existentes no se pueden acomodar para el nuevo trabajo.

## 3.3. *Redes y conocimiento profesional*

Cuando hablamos de conocimiento profesional nos solemos referir a un conjunto de saberes que se organizan en una doble dimensión: la dimensión epistemológica, la que tiene que ver con el conocimiento disciplinar, y la dimensión práctica. Esta última está basada en el conocimiento *experiencial*, en el conjunto de habilidades, destrezas, capacidades que hacen que una persona pueda desarrollar con eficacia una profesión determinada. Este tipo de conocimiento se genera y desarrolla en contextos y experiencias concretos y está muy vinculado a la práctica profesional.

Las escuelas tendrían todavía mejores resultados de los que tienen si todos pudiésemos compartir el conocimiento práctico acumulado sobre el aprendizaje. Es difícil llegar a este conocimiento disponible y, por ello, es difícil de compartir.

Urge, por tanto, el maridaje entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, para promover mejores oportunidades de aprendizaje para todos. El gran reto de la gestión del conocimiento no es solo producirlo en la propia organización o importarlo de otras latitudes, sino cómo hacerlo útil y extenderlo a nuevos miembros del grupo o a otros grupos.

Hay que plantearse, por una parte, cómo hacer disponible para todos el conocimiento y la comprensión adquirida en la investigación y, por otra, cómo contagiar con eficacia aquellas prácticas que tienen éxito tanto de nuestra institución como de otras similares.

Von Hippel (1994) propone una metáfora para expresar la dificultad de transferir el conocimiento y nos habla del conocimiento pegajoso o

viscoso y del conocimiento líquido o acuoso.

| | |
|---|---|
| Pegajoso/Viscoso | • Destrezas tácitas o implícitas profundamente interiorizadas. |
| ↑ | • Destrezas tácitas que se pueden articular, aunque de modo imperfecto. |
| | • Destrezas tácitas que se podrían articular y comunicar. |
| Líquido/Acuoso | • Destrezas explícitas. |

El coste de adquisición del nuevo conocimiento depende de su mayor o menor carácter implícito o tácito. Cuanto más implícito, más pegajoso es y se encuentran mayores dificultades en transferirlo o comunicarlo. Cuanto más explícito, más fácil es de trasladar a otras personas o grupos de profesionales.

El coste de transferencia está relacionado con dos temas básicos:

**1.** La distancia y la amplitud necesarias en la transferencia del nuevo conocimiento. Cuando hablamos de transferencia no hay que pensar que el conocimiento se puede almacenar y acarrear de un sitio a otro con facilidad. El conocimiento en educación está profundamente contextualizado, tanto en las personas que lo generan y utilizan como en los espacios o entornos en los que es valorado como funcional.

**2.** La cantidad de conocimiento y de nuevas prácticas que tienen asentarse y generalizarse. Una práctica discreta es fácil de incorporar, porque no pone en cuestión el conocimiento profesional disponible. La sustitución de un repertorio amplio de prácticas supone desaprender otras utilizadas y asentar lentamente las nuevas prácticas profesionales.

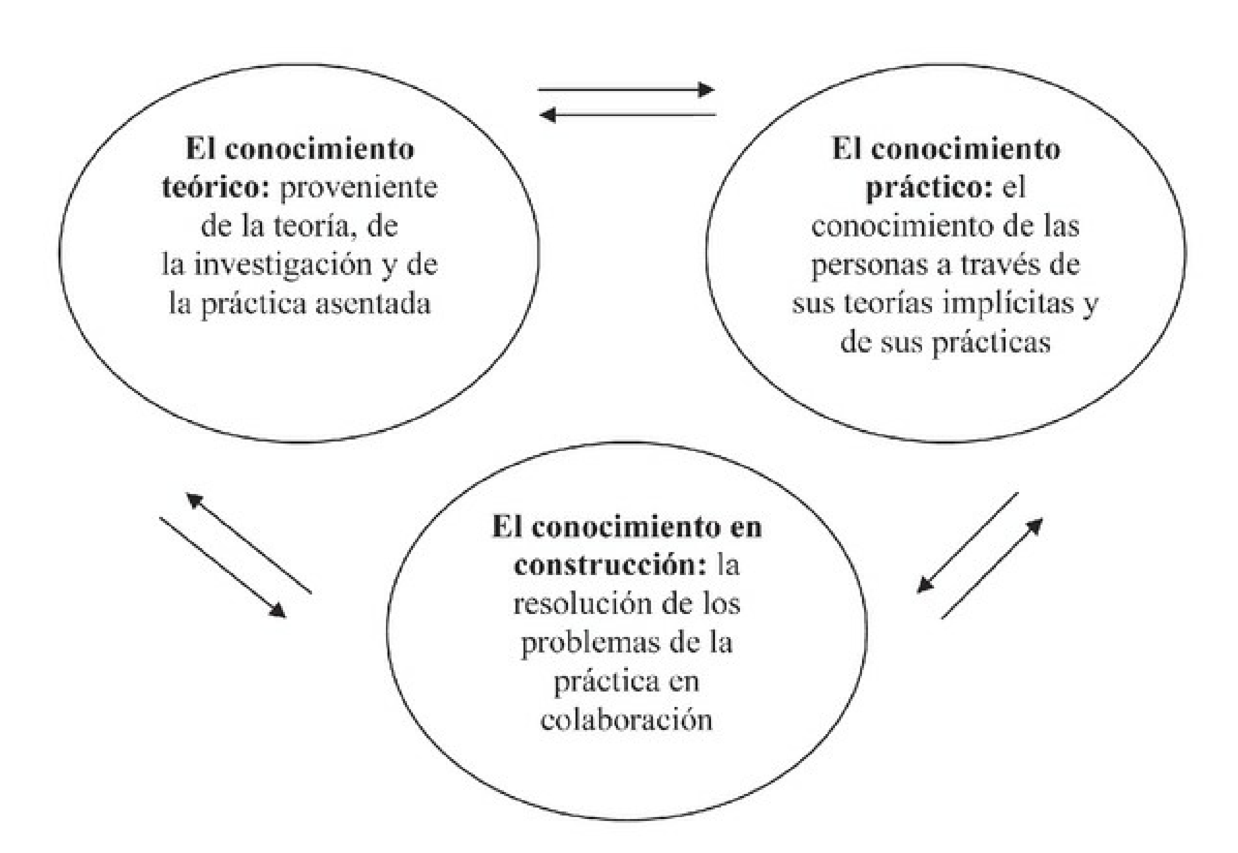
El coste de uso puede hacer referencia al coste emocional de desprenderse de seguridades previas o a la dificultad de emanciparse de un conjunto de creencias, pero también puede referirse a que las nuevas prácticas exigen más tiempo disponible, cuestionan las ortodoxias personales o institucionales o resultan difíciles de integrar dentro del repertorio de estrategias y actitudes personales.

La adquisición, la transferencia y el uso del conocimiento profesional abren nuevos interrogantes y nuevas perspectivas para quienes deben establecer políticas educativas de desarrollo profesional.

En el apartado 2 de este capítulo acudíamos a distintos modelos de gestión del conocimiento. Entre otros, resaltábamos las aportaciones de Nonaka y Tekeuchi en su categorización de los distintos tipos de conocimiento y las modalidades de adquisición. Entre ellas, veíamos cómo la socialización profesional permitía el contagio del conocimiento profesional tácito o implícito. Como el conocimiento no es algo concreto, tangible como la información, sino conocimiento mezclado con experiencia, reflexión, contexto... las escuelas deben, en primer lugar, prestar atención tanto al conocimiento implícito en las prácticas, como al conocimiento explícito, como justificación de la actuación profesional.

Las redes apuestan por elementos distintivos, como son los procesos internos de aprendizaje, la creación de coherencia a través del aprendizaje conjunto, la sostenibilidad y el desarrollo de la capacidad interna, la resolución de los problemas y la creación de conocimiento abordando las dificultades que se presentan en contextos concretos. Con todo, echan mano de las distintas áreas de conocimiento disponible, de acuerdo al análisis de D. Jackson (2007).

- **Conocimiento práctico.** Normalmente privado e implícito en las prácticas profesionales del grupo. Lo que la gente sabe y aporta como activo a su tarea.
- **Conocimiento teórico**. El conocimiento público que se ha ido asentando a través de la reflexión colectiva, de la investigación y de las evidencias contrastadas.
- **Conocimiento en construcción**. A través del trabajo conjunto y de la investigación en la resolución de los problemas de la práctica.




Una de las características de este modelo es la interrelación de los distintos tipos de conocimiento. En la conexión de distintos tipos de conocimiento y de personas se activa la generación de nuevas repuestas más ajustadas a las necesidades y más funcionales. Es un modelo circular y no lineal. Los modelos lineales de desarrollo profesional -alguien tiene una respuesta elaborada, se comunica verbalmente sin práctica y sin modelación, se espera que la respuesta se convierta en práctica habitual- no funcionan y, a pesar de ello, seguimos insistiendo en él en contra de las evidencias acumuladas. En las redes se demuestra que las oportunidades de aprendizaje son más complejas, caóticas y desordenadas y que el verdadero aprendizaje supone hacer las cosas de otro modo.

Ciertas prácticas, como la preparación conjunta de las clases, la observación mutua, la reflexión conjunta de los efectos producidos son importantes en la creación del conocimiento y en su transferencia. Funcionan de modo ágil en las redes internas y se puede utilizar en las externas. En las redes externas se ha puesto de moda una inmejorable oportunidad de la que muchas veces no se saca todo el provecho: las visitas mutuas. Proponemos a continuación dos

herramientas de tipo práctico en el trabajo en red y un pequeño cuestionario sobre la calidad del funcionamiento en red.

### 3.3.1. *Guía de observación en el aula*

**Finalidad:**

Cuando se utiliza la técnica de la observación en el aula un aspecto que previamente tiene que quedar claro es definir con precisión cuál es el objetivo que se persigue. Como señala Croll (1995), este técnica de investigación sirve para describir de manera precisa las actividades que se llevan a cabo en al aula y las interacciones que se dan en ella.

En términos generales, se pueden establecer tres tipos de objetivos a la hora de usar la técnica de observación en el aula.

**1.** Para proporcionar una descripción representativa de la clase. Este tipo de objetivo es frecuente en investigaciones que pretenden dar una visión global y descriptiva de un sistema educativo concreto.

**2.** Para medir la efectividad de los métodos pedagógicos. En este caso se analiza el binomio proceso-producto, es decir, las estrategias didácticas usadas en clase por el profesor y sus resultados en el aprendizaje de los alumnos. También se puede utilizar para evaluar y supervisar innovaciones educativas.

**3.** Como método de formación del profesorado. Tanto como actividad de formación inicial o continua del profesorado es una herramienta muy útil para mejorar la práctica docente.

La guía de observación de clases se ofrece como un instrumento opcional o de apoyo, tanto para los que observan como para los que son observados. Sirve como ayuda para enfocar las observaciones. No pretende ser una lista exhaustiva, sino un recordatorio de distintas áreas para la observación del trabajo de clase. Además, no implica que todas las áreas señaladas tengan que ser observadas necesariamente. El propósito de la observación y el uso del formato deben ser negociados entre observador y observado, de modo que facilite el contagio de nuevas prácticas.

**Proceso:**

La guía está dividida en cinco secciones. Se aportan palabras-clave para recordar y orientar el área de observación.

**a.Preparación y ambiente de aprendizaje:**

•**Documentación:** la forma de planificación y la relación con la planificación global de la escuela.

•**Recursos:** el uso, la aplicación y organización de los recursos disponibles.

•**Equipamiento:** disponibilidad y uso de equipo didáctico.

•**Mobiliario:** disposición del mobiliario disponible.

•**Exposición de los trabajos:** organización y exposición del trabajo de los alumnos.

•**Entorno:** uso de espacios compartidos. Limitaciones aparentes.

**b.Gestión del aula:**

•**Relaciones:** calidad de las relaciones de clase.

•**Control:** métodos y nivel de control de la clase para un aprendizaje efectivo.

•**Organización:** forma de organizar el trabajo: individual, grupos, clase...

•**Estructura:** gestión del tiempo del profesor y de los alumnos.

•**Métodos:** estilos y estrategias de enseñanza.

**c.Calidad del aprendizaje:**

•**Continuidad:** relación de la sesión con aprendizajes previos.

•**Progresión:** avances desde aprendizajes previos, adquisición de nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes.

•**Relevancia:** relevancia de la sesión en relación con los programas de estudio y las necesidades de los alumnos.

•**Ambiente:** ambiente medido en términos de implicación, disfrute, finalidad...

•**Cobertura:** requerimientos curriculares y necesidades en sentido amplio de los alumnos.

●**Diferenciación:** trabajo apropiado a las habilidades y necesidades individuales.

**d.Evaluación y recogida de evidencias:**

●**Técnicas:** tipos de técnicas de evaluación (formativa, diagnóstica...).

●**Evidencia:** evidencia de los logros de los alumnos (sistema de recogida de evidencias).

**e.Comentarios generales**

Se pueden facilitar en la reunión posterior a la evaluación e incluiría:

- Impresiones generales.
- Características que merecen especial aprobación.
- Aspectos que pueden requerir mejora.

| **FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA** | |
|---|---|
| **Escuela/Instituto:** | |
| **Profesor: Fecha:** | |
| **Clases: Edad: Alumnos: Duración:** | |
| **Lugar: Tema/Actividad:** | |
| **Preparación y ambiente de aprendizaje:** | documentación<br>recursos<br>equipamiento<br>mobiliario<br>exposición de trabajos<br>entorno |
| **Gestión del aula:** | relaciones<br>control<br>organización<br>estructura<br>métodos |
| | continuidad<br>progresión |

| | |
|---|---|
| **Calidad del aprendizaje:** | relevancia<br>ambiente<br>cobertura<br>diferenciación |
| **Evaluación y recogida de evidencias:** | técnicas<br>evidencias |
| **Comentarios generales para la reunión posterior a la observación:** | |

### 3.3.2. *Protocolo para las visitas mutuas o visitas de aprendizaje*

**Finalidad:**

Cada vez es más fácil realizar visitas a otros centros. Se ha puesto de moda visitar otros centros u otros sistemas educativos que sobresalen por sus resultados académicos, o porque se desarrolla con éxito alguna experiencia pedagógica u organizativa que queremos introducir en nuestro centro. Es loable este empeño por aprender de los demás, superando los fines protocolarios de las visitas de antaño, pero para sacar provecho de esta costosa actividad, tanto en tiempo como en dinero, tenemos que usar un protocolo que nos lleve a racionalizar determinadas decisiones.

**Proceso:**

Las visitas pueden ser de distinta índole: unidireccionales/recíprocas; individuales/de equipo; estudiar sistema educativo/observar centro o aula; coyunturales/sistemáticas; conocer el contexto/ hacer una investigación conjunta... pero en todas se requiere un mínimo de previsión, que se puede lograr teniendo en cuenta los siguientes pasos:

| | | |
|---|---|---|
| **1** | **Acordar un objetivo básico** | Tanto visitantes como anfitriones tienen que tener claro cuál es la finalidad de la visita. El grado de intensidad o de profundidad dependerá tanto de la historia de cada uno de los centros como de las relaciones establecidas. |

| | | |
|---|---|---|
| | **básico** | La visita tiene que servir de ocasión de aprendizaje para ambas instituciones y para las personas que la realizan. |
| **2** | **Elegir las personas idóneas** | Las personas adecuadas son aquellas que por su formación, su crédito profesional y su posición estén en mejores condiciones de transferir e implantar las nuevas prácticas en el centro. El grupo de personas puede ir rotando en ulteriores visitas. |
| **3** | **Planificar con antelación la visita** | Se debe elaborar una agenda de presentaciones y observaciones de modo que todos los implicados conozcan su papel y lo que se espera de ellos. Se deben pactar unas normas aceptables de comportamiento para las partes, de modo que se respete el trabajo y el clima del centro que acoge la visita. |
| **4** | **Llevar a cabo las actividades de diálogo y observación previstas** | A la vez que se respetan los horarios establecidos para las distintas actividades de la visita, se tiene que propiciar un clima de apertura y honestidad, de modo que se pueda preguntar acerca de las prácticas observadas, sin que se considere una intromisión indebida o una descalificación.<br>Es necesaria la observación de aula, ya que es donde se hace visible la práctica profesional. Tenemos que ser conscientes que la observación, en un primer momento, modifica el contexto. |
| **5** | **Redactar un informe** | Quienes hacen una visita tienen el encargo de traer nuevo conocimiento profesional disponible. Un informe escrito, sucinto y bien redactado, ayuda a quien lo elabora a ordenar sus ideas y deja constancia estable de los resultados de la visita para quien lo recibe. La institución anfitriona agradece un pequeño informe de valoración sobre la visita. |
| **6** | **Comunicar las** | Junto al informe escrito, se pueden hacer presentaciones orales con comentarios y preguntas. Es importante que el aprendizaje valioso se extienda o se estudien las posibilidades |

| | | |
|---|---|---|
| | | de incorporar determinadas prácticas observadas. |

### 3.3.3. *Cuestionario: "Redes de aprendizaje entre centros"*

**Finalidad:**

Comprobar mediante un cuestionario de aplicación colectiva en qué medida se cumplen los requisitos contrastados de buen funcionamiento de las redes profesionales.

**Proceso:**

Individualmente, se contesta al cuestionario (1 = poco; 5 = mucho). Se tabulan los resultados individuales y se analiza la percepción colectiva.

| **1. Principios de participación** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.1. Propiedad compartida y participación comprometida | | | | | |
| 1.2. Liderazgo extendido y responsabilidad conjunta | | | | | |
| 1.3. Rendimiento de cuentas colectivo sobre la calidad del trabajo | | | | | |
| 1.4. Finalidad ética y énfasis en el aprendizaje del alumnado | | | | | |

↓

| **2. Diseño en colaboración** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.1. Actividad en equipo que construye relaciones positivas | | | | | |
| 2.2. Estructura básica estable y diseño claro del proceso | | | | | |
| 2.3. Indagación conjunta basada en datos y evidencias | | | | | |
| 2.4. Diseño centrado en los aprendizajes, teóricos, prácticos… | | | | | |

↓

| **3. Transformación mediante prácticas innovadoras** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.1. Estrategias para incrementar la capacidad de cambio en y entre las escuelas | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.1. Estrategias para incrementar la capacidad de cambio en y entre las escuelas | | | | | |
| 3.2. Nuevos ámbitos de implicación, más allá de las zonas de rutina | | | | | |
| 3.3. Distintos modos de aprendizaje profesional y de generar conocimiento práctico | | | | | |
| 3.4. Mecanismos eficaces de desarrollo de la política educativa y de mejorar la totalidad de sistema | | | | | |

# El papel del liderazgo en las redes

**A. Campo y A. Fernández**

*"En el futuro veremos más equipos directivos -liderazgo ejercido por grupos- que direcciones unipersonales"*

Jonas Ridderstrale

## 4.1. *Introducción*

Siempre ha habido teorías que tratan de explicar la realidad de la dirección y el liderazgo en la economía, en la política y en los diferentes tipos de organizaciones, incluyendo entre estas las de carácter educativo. Empezando por el anticuado *"los líderes nacen, no se hacen"*, reflejo de la perspectiva histórica del derecho a dirigir por nacimiento y/o linaje, han existido varios modelos que han tratado de enmarcar teóricamente el papel del liderazgo en las organizaciones. Entre estos modelos destacan:

- **Liderazgo carismático.** Se centra en los rasgos y cualidades de las personas. Aunque el carisma es imprescindible para ser un directivo competente, por sí sólo no es suficiente.
- **Liderazgo transaccional.** Se acerca más a la figura del gestor eficiente. Los directivos tienen claros los objetivos, los comunican con eficacia y motivan al personal para su consecución.
- **Liderazgo situacional.** Se basa en la idea de que los estilos de liderazgo varían de acuerdo a las situaciones y en que las destrezas necesarias se pueden desarrollar con el tiempo.
- **Liderazgo transformador.** Este estilo de liderazgo se centra en las relaciones. Se parte de un conocimiento personal profundo y del uso de destrezas "blandas" (participación, comunicación, persuasión, estímulo...), para conseguir la implicación de las personas.
- **Liderazgo del comportamiento.** Se centra en las conductas del directivo y en la percepción de dichas conductas por los demás, es decir, el comportamiento del día a día.

Algunos de estos modelos -situacional, transformador y de las conductas- se consolidan en la actualidad como modelos explicativos del liderazgo, en especial aquellos que se centran en los comportamientos, las destrezas y las actitudes que son susceptibles de desarrollo y perfeccionamiento con el tiempo. En resumen, ejercer liderazgo supone reconocer qué requieren la situación y las personas implicadas en la actividad y adaptar la conducta con eficacia.

A continuación, analizaremos el papel del liderazgo en las redes e insistiremos en nuevos modos de contemplar la dirección y el liderazgo. Todos estos nuevos modelos toman en consideración la complejidad de la institución escolar y, en consecuencia, la necesidad de ajustar la respuesta a la demanda que la origina, lo que conduce a la concepción del liderazgo extendido a largo de toda la organización. De forma paralela, existe evidencia creciente respecto a la tendencia hacia las estructuras horizontales en las organizaciones, ocupadas ahora en *"promover la iniciativa individual y el trabajo en equipo para ocupar el espacio antes reservado al principio jerárquico"* (Longo, 2008).

- **El liderazgo distribuido.** La función directiva es una función distribuida a lo largo y ancho de la institución escolar y a la que muchos contribuyen. Por tanto, los centros escolares deben tener la sensatez para garantizarse un sistema de dirección estable y competente. La peor dirección es la que no existe. Quizá la idea del líder carismático queda fuera de lugar. *"La dirección en las organizaciones modernas es cada vez más compleja y resulta difícil -a veces imposible- encontrar todas las características necesarias en una sola persona"*, nos dice Jonas Ridderstrale*. "En el futuro veremos más equipos directivos -liderazgo ejercido por grupos- que dirección unipersonal"*. Todo el profesorado tiene papeles importantes de liderazgo en los campos profesionales que ejercen, desde la dirección de los procesos de aprendizaje hasta las actividades sistemáticas de innovación, incluidos los diferentes niveles de coordinación interna. El alumnado también puede y debe incorporarse en una participación activa en su proceso de desarrollo, ejerciendo tareas de liderazgo y

coordinación, como sucede con los delegados de curso, integrantes de las comisiones del consejo escolar, etc.

•**El liderazgo emergente.** Según hemos señalado, dos modelos de liderazgo sobresalen actualmente sobre todos los demás en el panorama educativo. El *liderazgo transformador*, que engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo intelectual y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se centra en las personas y en las interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. De aquí la segunda orientación del liderazgo: el *pedagógico o instructivo*, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Una dimensión central es la reflexión crítica sobre los valores que orientan las transacciones profesor-alumno. Otra, más amplia, es la promoción de una escuela inteligente, capaz de resolver los problemas que se le presentan.

•**El liderazgo sistémico o de las redes.** Los líderes del sistema reconocen la importancia de las conexiones entre los distintos asuntos y perspectivas, entre las diferentes personas y entre las distintas instituciones. Entienden que son estas conexiones las que hacen “los sistemas” que, a su vez, son más que la suma de sus partes. Esta característica de los sistemas genera interdependencia, por ejemplo, entre las escuelas, entre los resultados de las escuelas y otras instituciones sociales, indicando que las soluciones duraderas a los problemas muchas veces están en las relaciones, más que en las personas de modo individual o en instituciones concretas. Los líderes de los sistemas contemplan las escuelas como realidades complejas, que operan en sistemas sociales de mayor amplitud. Entre estos destacan:

- El sistema educativo: las relaciones entre escuelas, y de estas con la administración local y la administración educativa.

**-** El sistema de los servicios públicos: relaciones entre escuelas y otros servicios públicos.

**-** Comunidades locales: relaciones entre escuelas y otros en el ámbito local, incluyendo las familias.

## 4.2. *Elementos clave de la teoría de los sistemas*

La teoría de los sistemas se entiende mejor si la asemejamos a una lente a través de la cual se ven los problemas y los retos. Es una herramienta práctica para entender la dinámica en las organizaciones y entre organizaciones. Entre los elementos más importantes sobresalen los siguientes:

**1.** Las *conexiones* entre los elementos de un sistema complejo son cruciales, porque son las que producen un sistema, que es más que la suma de las partes. Por ejemplo, la actuación de un equipo viene determinada no solo por la actuación individual de los miembros del equipo, sino por la interrelación entre los componentes del mismo. Así, es una experiencia común encontrar centros formados por profesionales con gran valía individual, pero que no funcionan colectivamente porque se han organizado en grupos enfrentados o porque las individualidades impiden el trabajo colectivo.

**2.** Las intervenciones que fragmentan los sistemas en partes, sin prestar atención a las interconexiones, son más propensas a producir *consecuencias indeseadas no previstas* en otras partes del sistema. Por ejemplo, la urgencia por presentar buenos resultados en los informes puede hacer resentir los resultados a largo plazo.

**3.** Existen *límites en la capacidad de los líderes de prescribir y controlar* los sistemas complejos. Los problemas se resuelven mejor por aquellos que están más cercanos a los mismos, donde las conexiones están claras y se pueden negociar las mejores estrategias con conocimiento y con acuerdos entre los participantes.

**4.** Las posibles soluciones empíricas a los casos son mejor comprendidas por los participantes, porque ven la realidad a través de *marcos* que acotan y organizan dicha realidad. Todos los individuos de los sistemas tienen influencia en los problemas que identifican y en las

soluciones que proponen. Por ejemplo, siempre hay desacuerdo sobre la naturaleza de los problemas en la política educativa: ¿es la estrategia lo que falla o lo que falla es cómo se aplica y se lleva a la práctica?

**5.** Un modo de afrontar los problemas de modo más eficaz y duradero es modificar los marcos que sirven para analizar la realidad, o por lo menos ser consciente de *las múltiples perspectivas* con los que se contemplan los problemas. Con ello se potencia el aprendizaje en el tiempo para incrementar la capacidad de los sistemas de conseguir sus objetivos.

*"... Aun las reformas centralizadas más sofisticadas -lo que ha dado en denominarse "prescripción informada"- pueden llevarnos solo en parte a la solución. Por otra parte, las estrategias descentralizadas -que florezcan miles de flores- no nos llevan demasiado lejos, porque las flores que florecen no suponen una masa crítica suficiente de transformación del sistema"* (Fullan, 2004).

La política educativa trata de encontrar una solución a este dilema. Para ello, intenta aprovechar el hecho de que las instituciones que componen el sistema educativo son importantes y que los intentos de cambio que fructifican son aquellos que nacen de satisfacer las verdaderas necesidades de las escuelas y, a la vez, se ven impulsados activamente por la política educativa (Bolívar, 2007).

Por esta razón, también es positivo establecer relaciones de colaboración entre escuelas, haciendo realidad el dicho que la suma es más que las partes. Distintas iniciativas gubernamentales se han diseñado de acuerdo con este principio, pensando en las siguientes ventajas:

- Economías de escala. Las escuelas pueden realizar inversiones compartidas para dar una mejor oferta curricular o para compartir recursos tanto materiales como personales. Las escuelas de un municipio pueden mancomunar su servicio educativo.
- La transferencia de buenas prácticas. Las escuelas pueden contagiar y transmitir el conocimiento práctico de modo eficaz.

• Investigación e innovación. Las nuevas relaciones entre escuelas permiten crear nuevas respuestas mediante la experimentación e investigación conjuntas.

### 4.3. *Liderazgo en los sistemas y en las redes*

Los líderes del sistema quieren los mejores resultados para todos y cada uno de los niños y jóvenes a los que sirven. Pero no lo consiguen fijándose directamente en la actuación de personas, departamentos o instituciones, sino viendo y actuando sobre el sistema como totalidad. Los directivos reconocen y valoran la interdependencia entre las diferentes escuelas, entre las escuelas y otras instituciones sociales, y entre las escuelas y la comunidad. Estas relaciones pueden tener y, de hecho, tienen profundos efectos en los resultados que alcanzan los niños y jóvenes. Reconociendo la importancia de estas relaciones, los líderes de los sistemas intentan incrementar la capacidad de respuesta de la totalidad del sistema, manteniendo su buena actuación y mejorándola con el tiempo y adaptándose a los nuevos retos.

Siguiendo las reflexiones de C. Cotton (2005), los líderes del sistema proponen y construyen nuevas estructuras, procesos y culturas con los cuales se consiguen los siguientes objetivos:

**1.** La gente se da cuenta de que en los sistemas, compuestos por individuos, habrá siempre *perspectivas múltiples sobre los problemas* o situaciones. Esto significa que los cambios se producen mejor incorporando estas perspectivas y fijándose en los resultados a conseguir para crear una visión compartida. Por ejemplo, una profesora y un asistente social pueden contemplar el caso de un niño bajo su responsabilidad de modo diferente, pero si se combinan ambas perspectivas y se fijan los objetivos y los resultados conjuntamente las posibilidades de éxito se multiplican.

**2.** Se propicia *la autonomía* de quienes constituyen el sistema, fijando unas pocas reglas básicas y estableciendo unos estándares claros de actuación obligatorios para las unidades del sistema. La complejidad de los problemas y de las relaciones que los rodean requieren que la gente se adapte y encuentre soluciones a la medida de sus problemas

y de sus necesidades. Para compaginar flexibilidad con aseguramiento de calidad se necesita un marco claro de actuación. Por ejemplo, tener las programaciones de aula e intentar las mejores prácticas es importante, pero también lo es dejar libertad al profesorado para interpretar esas pautas y acomodarlas a las circunstancias de su clase.

**3.** La *conexión entre personas e instituciones* incrementa su autonomía. Dejar autonomía no significa que la gente esté aislada. Por ello, se crean estructuras y procesos que facilitan el aprendizaje compartido y la invención de nuevas soluciones a los problemas. Por ejemplo, durante décadas el profesorado ha estado encerrado en sus aulas escondiendo los procesos de aprendizaje y las innovaciones. Resulta sumamente productivo, para extender buenas prácticas, encontrar espacios y tiempos para juntarse, dentro de la escuela y con profesionales de otras escuelas.

**4.** El apoyo al aprendizaje y a la mejora continua se favorece creando *procedimientos de evaluación y ocasiones de dar y recibir feedback.* Los datos y la información sobre la actuación profesional y sobre los resultados sitúan a personas e instituciones ante los factores de éxito y obligan a cambios y reestructuraciones. Por ejemplo, recoger y analizar datos y evidencias de modo sistemático ayuda a percatarse de los puntos fuertes y débiles de la actuación profesional, tanto individual como colectiva, y a entender cómo se puede abordar su mejora. Escuchar de modo genuino la voz del alumnado es otra buena oportunidad de mejora.

**5.** Se mantiene *una cultura abierta de aprendizaje*. Muchas veces la cultura organizativa es tan importante como las estructuras y los procesos en la incorporación de nuevas y mejores prácticas. Una cultura de aprendizaje requiere de alguien que la estimule y sirva de modelo. Por ejemplo, la celebración de reuniones donde se comparta el aprendizaje en una atmósfera de colaboración y sin culpabilidades; o la observación mutua de las prácticas de aula para facilitar el desarrollo profesional.

## 4.4. *Herramienta: El papel de los líderes en las redes*

**Propósito:**

Una de las características distintivas de las redes es la labor de facilitación y liderazgo. Puede ejercerla una persona o un pequeño grupo, dependiendo del tamaño y de las actividades de la red. La labor es a la vez compleja e importante para el buen funcionamiento de las redes. Aprovechamos y adaptamos una de las guías de reflexión proporcionada por *Comunidades de aprendizaje en red* (Networked Learning Communities, NLC), proyecto que estimula el uso de las redes e investiga sobre su utilización en educación.

**Proceso:**

En las columnas correspondientes se hace, en primer lugar, un recordatorio de las tareas más importantes, tanto en el lanzamiento de una red como en su mantenimiento y desarrollo. Siguen a continuación una serie de preguntas para facilitar la reflexión y se finaliza con sugerencias de utilidad.

Se han elegido cinco categorías (comunicación, gestión del conocimiento, cambio en las relaciones, incremento de la capacidad y planificación para la sostenibilidad) que conectan con dos resultados básicos: la creación y extensión del conocimiento personal y el cambio de la práctica profesional.

| | **Tareas importantes** | **Preguntas** | **Sugerencias** |
|---|---|---|---|
| | Una actividad básica en el liderazgo de las redes es la comunicación. La | • ¿Los participantes de la red conocen cómo y dónde | Los medic tienen importancia (webs, boletine de noticias carteles, tablones d noticias…), per inicialmente ha que dedica tiempos espacios para e diálogo directo: • Tiempos d |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Comunicación** | comunicación es multidireccional y compleja.<br><br>Las diversas audiencias, contextos y finalidades exigen un amplio repertorio de destrezas de comunicación.<br><br>Escuchar cuidadosamente un amplio abanico de perspectivas a través de la red es especialmente importante.<br><br>Una comunicación clara y transparente sobre los objetivos, valores y actividades de la red resulta crucial para fomentar la participación y el sentido de pertenencia. | acceder a la información relevante?<br><br>• ¿Se asegura que todos los miembros de la red tienen acceso a la misma información y en un tiempo razonable?<br><br>• ¿Quién decide la información relevante a compartir y los medios apropiados?<br><br>• ¿Cómo evaluamos si todos han recibido los mensajes y estos se han entendido correctamente?<br><br>• ¿Cómo se abrirán nuevos canales de comunicación entre escuelas y dentro de las escuelas? | residencia conjunta<br><br>• Asistir com grupo congresos conferencias<br><br>• Visitas mutua de estudio<br><br>• Desayunos d aprendizaje<br><br>• Conversacione con colega profesionales<br><br>• Días d formación<br><br>Otras posibilidades:<br><br>• Estimula los e mails y las e noticias<br><br>• Cadena telefónicas<br><br>• Usa medic como el vídeo<br><br>Se debe establecer mecanismos para comproba si los sistemas d comunicación funcionan adecuadamente y corregir lo posibles fallos.<br><br>Usar l imaginación par trasladar ideas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | procesos complejos co nuevos formato: |
| **Gestión del conocimiento** | Si la comunicación es el "cómo", el conocimiento es el "qué".<br>Una red requiere datos, información e inteligencia en torno a los cuales planificar, trabajar y aprender. Todo ello generará nuevo conocimiento en relación al aprendizaje y las estructuras y los procesos que lo facilitan y lo apoyan. | • ¿Qué conocimiento tienen los participantes de una red sobre sus propias escuelas? ¿Y sobre el resto de las que pertenecen a la red?<br>• ¿Qué oportunidades se crearán para los participantes a la hora de compartir información?<br>• ¿Quién decidirá qué es relevante o apropiado o accesible? | Auditar la actividades ayuda a articula dónde s empieza y qu camino se h recorrido. Decid lo que e importante y l que tien relevancia par auditar. Evalua lo que vale.<br>Otras sugerencias:<br>• Grupos d lectura<br>• Presentacione periódicas, seminarios<br>• Investigació del mes<br>• Días d formación compartidos<br>• Presentacione en otras escuela<br>• Diarios de l práctica, resultados escritos de l investigación<br>• Talleres |
| | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Las redes eficaces se basan extensamente en el conocimiento que procede de fuentes externas, como son las evidencias de la investigación y las prácticas asentadas de los profesionales.<br>Los líderes de una red tendrán la curiosidad y las técnicas proactivas para identificar y poder acceder a las nuevas fuentes del conocimiento dentro y fuera de la red. | • ¿Cómo se incorporarán los nuevos datos, información e inteligencia en la red? ¿Cómo se utilizarán?<br>• ¿Qué pasará con las ideas nuevas y descubrimientos?<br>• ¿Cómo los evaluará la red? ¿Cómo se llevarán a la práctica?<br>• ¿Cómo se compartirán los nuevos aprendizajes en las diferentes escuelas y contextos? | La calidad de lc resultados e importante par la credibilidad la sostenibilida de la red. Valora los resultados pero cuidar e rigor de la evidencias y la cautelas en la conclusiones. L colaboración y l autoría compartida e una buen estrategia d revisión control. Introducir el rc de editor dentr del grupo. |
| | | | • Las rede prosperan cuando valora la voz de lc participantes. Hay qu incorporar perspectivas intereses diferentes. L sospecha d censura, d grupos cerradc y de elitism pueden resta |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Cambio en las relaciones** | Trabajar en red puede alterar las relaciones. Las estructuras tradicionales basadas en el poder y la jerarquía se cuestionan al introducirse la colaboración en la escuela y entre escuelas. Esto requiere nuevos modelos de trabajo e introduce nuevos papeles de liderazgo.<br><br>La dirección y el liderazgo se convierten en procesos distribuidos a los que todo el mundo puede contribuir. Se abandonan los liderazgos personales carismáticos. | • ¿Quiénes son los principales interesados en la red? ¿Son conscientes de su papel? ¿Se conocen entre sí?<br><br>• ¿Quién ayudará a los participantes a aclarar su rol en la red?<br><br>• ¿Cómo descubriremos las verdaderas motivaciones para implicarse en la red? ¿Y para continuar en la misma?<br><br>• ¿Qué oportunidades existen para los diferentes grupos a la hora de tomar decisiones importantes y de contribuir al liderazgo en la red? | credibilidad a la redes.<br><br>• Identific desde el principi las persona externas a la re que pueden se significativas para la misma que puede beneficiarse d su existencia Tenles informados invítales a lo sucesos reuniones. Envíales informes y otro escritos.<br><br>• Las rede necesitan patrocinadores propietarios. Lo directores pueden no tene un papel mu activo en la rec pero son crítico para su éxito Asegúrate de qu asumen est papel desde e principio. Inventa modo diferentes d implicarlos.<br><br>• Modela la conductas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | comportamiento que quieres qu sean predominantes en la red. Asum riesgos. Investiga. |
| | Las relaciones entre organizaciones también cambian (escuela-escuela, escuela-universidad, escuela-centro de profesorado, escuela-autoridad…) y es importante ser consciente de estos cambios y de sus implicaciones.<br>La dirección de la red inicia y sostiene estas relaciones, construyendo con cuidado confianza | • ¿Qué estrategias se ponen en marcha a la hora de crear oportunidades de colaboración, nuevos espacios para el diálogo y nuevas relaciones? | • Responde la preguntas difíciles pronto Aclara lo asuntos de dinero y de reparto de tarea cuanto antes especialmente s es vuestr primer intento d trabajo en red La falta d claridad se pag caro y result decepcionante volver reconstruir l confianza perdida.<br>El asesoramient entre iguale (***coaching***) e un bue procedimiento para junta distintas personas. I ***coaching*** sobr la enseñanza y e aprendizaje s puede extende |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | base para la innovación y la experimentación. | | a departamentc y escuela diferentes. El***coaching*** sobre liderazg inicia l colaboración estratégica. Estas relacione funcionan si so voluntarias y s eliminan la jerarquías. |
| **Incremento** | Señalar la distancia entre los valores, prioridades y actividades de la red y los valores, prioridades y actividades de cada una de las escuelas, permite a los directivos de la red señalar las prioridades de aprendizaje para incorporarlas en el desarrollo profesional día a día. | • ¿De qué manera la red produce valor añadido a los participantes? ¿Y para las organizaciones? • ¿Cómo se articulará la flexibilidad de la red en relación a sus finalidades y objetivos? • ¿Cómo se sabrá que todos | Una de la cuestiones má importantes e apoyar a la escuelas, emparejando la prioridades de l red con las de lc centros, planteadas e sus planes d mejora. L participación e más fácil si s tiene esto e cuenta. Sugerencias: • Plantea la iniciativas globales de sistema y la prioridades d política educativ (competencias, educación para l convivencia…) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **capacidad** | día. Aunque la motivación para participar es inicialmente una mezcla de curiosidad y de desarrollo potencial, los participantes deben empezar a construir el nuevo conocimiento desde lo que ya saben hacer y en sus prácticas actuales. | ¿Cómo se dará cabida a la diversidad dentro de una mínima uniformidad? • ¿Cómo se organizará el apoyo a las escuelas en estos tiempos de cambio? ¿Qué papel tendrán los directivos de la red en este apoyo? | • Aborda lo problemas básicos a travé de la red, a l vez que s introducen nuevas ideas prácticas. • Acomoda lo recursos existentes má que ped recursos adicionales. • Adapta l formación y la estrategias d contagio d nuevas práctica (***coaching***, asesoramiento, consultoría…) d modo que tenga sentido coherencia con l red. |
| | Esto es también válido para las organizaciones. Las oportunidades que se formulan deben tener en | • ¿Qué oportunidades habrá para conectar las propias prácticas con los marcos | • Organiz grupos d estudio y d trabajo sobr temas particulares e interés de la escuelas de l red. • Anima a lo participantes pensar de mod |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | cuenta las necesidades de cada escuela. Es primordial la coherencia y la conexión entre la actividad de las redes y los objetivos concretos de cada institución. | con los marcos generales como las políticas educativas, los estudios de prospectiva educativa, los grandes principios éticos de actuación? | pensar de mod diferente sobr la formación y e aprendizaje (***coaching***, observación, investigación-acción…) • Consigue l acreditación par las actividade de la red, tant de la instituciones como de la universidades. |
| | Los líderes de la red plantearán la sostenibilidad desde los primeros momentos de creación de la red. Esto supone pensar cómo los proyectos y la red sobrevivirán | • ¿Qué retos de aprendizaje animarán a los participantes al trabajo conjunto, a pensar de modo creativo y a proceder de modo innovador en la práctica diaria? • ¿Cuál es la gran idea de la red? | • Evita genera dependencia. Reparte la funciones d liderazgo en l red. • No te haga imprescindible. evita que nadi lo sea. • La presentaciones en conferencias congresos y la contribuciones publicaciones distintas so oportunidades d reconocimiento del éxito en l tarea. Generará motivación ayudarán |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Planificación para la sostenibilidad** | con los cambios de las personas y de las políticas educativas.<br>Por otra parte, supone crear vínculos estables y sentido de pertenencia entre los miembros de la red.<br>En cada uno de los casos, la creación de colaboraciones extensas, con propósito es una buena estrategia de continuidad y de desarrollo estable de la red. | • ¿Cómo se trasladarán las experiencias de la red a cada una de las escuelas?<br>• ¿Qué papel tendrá la investigación en la red?<br>• ¿Cómo se ayudará a las direcciones de los centros a demostrar implicación constante con la red?<br>• ¿Cómo se enterarán los interesados de los avances de la red? ¿Cómo se puede implicar a los demás? | mantener e esfuerzo.<br>• Toda activida toda reunió todo inform debe centrars en e aprendizaje. ¿Hemos aprendido? ¿Qu hemos aprendido? Si n es así, ¿merec la pena dedica tiempo ta valioso?<br>• No todo e mundo tien interés en tod pero todos tiene interés en alg Da amplia oportunidades la gente elegir participar.<br>• No empecé un proyecto co un solo profeso Financiar proyectos colectivos con lo recursos de l red. |
| | El trabajo conjunto y los acuerdos de | • ¿Qué | • Reparte lo encargos estables (técnicos, investigadores, coordinadores d |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | aprendizaje plantean presión interna y un mutuo rendimiento de cuentas, de acuerdo a los planes establecidos, y las fechas pactadas. Los colegas no quieren quedar mal en el trabajo interdependiente. | relevo se plantean para cuando una persona clave (líder, activista…) abandone la red?<br>• ¿Qué se hará cuando un proyecto o investigación llega a su fin natural o repentino? | entre la escuelas de l red y la personas co potencial d influencia desarrollo. Lo contratos debe dar seguridad e el tiempo y e las condiciones.<br>• Ampar proyectos que s extiendan má allá del tiemp de financiació garantizado. |

## 4.5. *Conclusión*

Los sistemas educativos se enfrentan a un buen número de retos:

**1.** Consolidar una buena masa crítica de directivos escolares en todos los niveles del sistema (aulas, talleres, proyectos, seminarios, centros, unidades administrativas, Departamento de educación...).

**2.** Romper la dependencia de los resultados del alumnado de su estatus socio-familiar, logrando que la eficacia diferencial de las instituciones educativas se active a favor de quienes más lo necesitan.

**3.** Disminuir la varianza de resultados dentro de la escuela. Lograr que las instituciones educativas den respuesta positiva a todos.

**4.** Disminuir la varianza de resultados entre escuelas, de forma que se asegure que todas las escuelas reciben y trabajan con alumnado diverso.

**5.** Encontrar modos de entender y de integrar los buenos resultados con el bienestar físico y emocional de todos los actores del sistema educativo.

educativo.

**6.** Lograr que la educación diga algo a sus principales protagonistas: el alumnado, que se impliquen en una actividad que ocupa largos años de sus vidas. La participación activa y la personalización de las respuestas puede ser unas de las opciones.

La lista anterior podría prolongarse de modo indefinido. Sin embargo, no es este el objetivo que perseguimos, sino ayudar a la toma de conciencia de que el sistema educativo puede fracasar estrepitosamente en la respuesta educativa al 25%, 30%, 35% del alumnado (y en ocasiones a un número mayor), y que esta perversión en las expectativas de éxito se puede ir corrigiendo a través del liderazgo de los sistemas o del liderazgo en red. No es la solución universal, pero es una filosofía y una práctica estratégica que mejora la actuación del conjunto del sistema.

Paradójicamente, la visión de altura sobre la totalidad del sistema apunta soluciones a los problemas concretos de la práctica porque no se actúa mediante la norma y el control, sino incrementando la capacidad del sistema para dar respuesta a todos y cada uno.

## Anexo 1. Redes de aprendizaje

El término "red" es, en nuestro caso, una metáfora cuyo significado tiene una gran polivalencia. Por tanto, es necesario acotar el entendimiento que tenemos para poder hablar de nuestras realidades con precisión. *Trabajo en red, redes de centros, red de aprendizaje...* son expresiones que exigen clarificación.

La teoría de los sistemas complejos es útil para entender el funcionamiento de las redes (*networks*). Uno de sus elementos es la interdependencia de características, estando cada una conectada con todas las demás. Un cambio significativo en una de ellas supone un reajuste de las demás. Por ejemplo, la indagación o investigación sobre el propio trabajo depende de la calidad de las relaciones interpersonales, el incremento de la capacidad interna del tipo de liderazgo...

Las redes de centros suponen complejas interacciones entre

función específica, como en todo sistema complejo, y los modos de interacción y de combinación son numerosos y difíciles de anticipar en un contexto concreto.

Las redes se han convertido hoy día en la forma organizativa más importante de nuestro tiempo, dando un nuevo giro a la actividad de los gobiernos, de las empresas, de los centros escolares. Las redes activan energías infrautilizadas y ponen en cuestión nuestro entendimiento del liderazgo.

**Fallos tradicionales de la política centralizada y el trabajo en red**

| | |
|---|---|
| Las reformas desde arriba no han funcionado nunca muy bien:<br>• Diseño pobre e implementación inadecuada.<br>• Poca flexibilidad con los contextos locales.<br>• Recursos insuficientes.<br>• Resistencias del profesorado.<br>• Maquilladas por presiones políticas.<br>• Abandonadas antes de dar resultados. | Las redes de centros no han desarrollado todo su potencial:<br>• El enfoque se orienta a la gestión y la a consecución de recursos.<br>• No se dirigen al aprendizaje.<br>• Se vuelven autocomplacientes con el tiempo.<br>• Estructuras inadecuadas o inexistentes.<br>• Liderazgo poco eficaz o situado en lugares inadecuados. |

**Nuevas estrategias de la política centralizada y el trabajo en red**

| | |
|---|---|
| Dos estrategias para quienes diseñan políticas educativas:<br>• Trabajar con las redes de centros existentes. Facilitar nuevas redes.<br>• Permitir un grado suficiente de autonomía local y de flexibilidad en la implementación de las políticas. | Dos estrategias para los líderes de las redes de centros:<br>• Asegurar que las redes de centros presten atención a los objetivos prioritarios de las políticas establecidas.<br>• Evitar la tendencia a la queja y a la autocomplacencia y trabajar duro. |

| | |
|---|---|
| en la implementación de las políticas. | la autocomplacencia y trabajar duro. |

**Elementos clave de las redes**

- Son construcciones intencionales.
- Tienen conciencia de su existencia.
- Están conectadas por un conjunto de intereses comunes.
- Todos los miembros son iguales en el trabajo y en la responsabilidad.

**Ventajas del funcionamiento en red**

- Es un medio en la implementación de las políticas.
- Facilitan el proceso de cambio cultural y actitudinal.
- Se convierten en agencia múltiple de transformación.
- Ofrecen oportunidades para el liderazgo y la responsabilidad compartida.
- Promueven el desarrollo de la capacidad interna de los centros, incrementando conocimiento y aprendizaje.
- Aúnan potencialmente política, recursos y práctica.

**Actualidad y justificación de las redes**

- El conocimiento es orgánico y crece como una tela de araña.
- La innovación se contagia de modo reticular.
- La red se configura como organización o sistema inteligente.
- Sirven para hacer operativo la idea de aprendizaje permanente.
- Plantean un nuevo entendimiento de lo que es aprendizaje eficaz.

**Razones del análisis de las redes**

- Como estrategia de reforma educativa.
- Su rol en la innovación y en el cambio.

- Su especificidad como metodología.
- Los valores que sostienen las redes.
- Condiciones de creación, de mantenimiento y de crecimiento.
- Su impacto en personas y organizaciones.
- Su contribución a la mejora de la política y de la práctica.
- Los modos de apoyar las redes.

**Liderazgo en las redes**

- Liderazgo distribuido versus liderazgo carismático.
- La práctica es lo importante: Líderes, seguidores y situación.
- Coherencia.
- Conexión.
- Liderazgo en relación con las asignaturas.

**Creación de redes**

- Gira en torno a una idea atractiva o una aspiración poderosa.
- Se fija en los aprendizajes del alumnado.
- Se crean oportunidades de aprendizaje para los adultos.
- Se anticipan las necesidades de gestión y de dirección.

## Anexo 2. Ventajas de las redes

**1.** Las redes plantean relaciones complejas de trabajo.

**2.** Las redes posibilitan un intercambio profesional genuino.

**3.** Las redes proporcionan un modelo eficaz para el aprendizaje y para el ejercicio del liderazgo.

**4.** Las redes son un buen caldo de cultivo para la innovación.

**5.** Las redes tienden puentes entre las diferentes agencias de socialización.

**6.** Las redes disponen de fuentes ricas y variadas de apoyo.

el liderazgo.

**8.** Las redes constituyen fermentos de transformación del sistema.

# Los conflictos en los centros escolares

**N. Zaitegi y A. Campo**

*"Los conflictos existen siempre; no tratéis de evitarlos sino de entenderlos"*

Lin Yutang

## 5.1. *Introducción*

Los centros educativos son escenarios de problemas y conflictos de distinta índole, de diferente intensidad y frecuencia. Problemas que dificultan el buen funcionamiento y conflictos entre el profesorado, entre éste y el alumnado, las familias, la dirección... entre las personas y los grupos. Los conflictos son una muestra de las situaciones complejas que se viven en los centros y que evidencian empíricamente la naturaleza conflictiva de las escuelas.

La interpretación que se haga de esta realidad es muy importante, ya que de ella depende cómo gestionará el centro los conflictos. Un centro que viva los conflictos desde una perspectiva negativa, como un obstáculo, actuará de manera diferente a otro que piense que las organizaciones no sólo sufren los problemas y conflictos, sino que gracias a ellos avanzan, innovan y se desarrollan como tal.

La dirección, al aceptar el reto de dirigir el centro y promover su desarrollo, asume también la gestión de los conflictos. Por ello, será necesario contar con planteamientos y estrategias personales y colectivas para hacerlo con éxito. Los conflictos pueden ser también un factor de riesgo cuando no se afrontan. Así, cuando se produce una inhibición o se retrasa y pospone demasiado su abordaje, suele fracasar la gestión, al no lograrse los objetivos ni responder a las necesidades. Tampoco resulta una tarea sencilla, unas veces porque se está directamente implicado en el conflicto, otras porque se ha de mediar o arbitrar en los planteados por distintas personas o grupos. Cuando en el proceso se presentan situaciones tensas y estresantes puede suponer un alto coste personal y emocional, llegando, a veces, a la sensación de impotencia o indefensión. Sobre todo cuando, tras el

desgaste sufrido en el proceso, no se logran los objetivos y las necesidades quedan insatisfechas.

Sin embargo, el desarrollo personal y profesional es un proceso continuo y constante a través de la práctica de nuevas competencias y, si resolver problemas genera competencias muy valiosas, gestionar positivamente conflictos las incrementa de manera notable. También es necesario tener presente que un centro sin conflictos, además de imposible de imaginar, sería un centro inmóvil. Gracias a las discrepancias, a las opiniones diversas y a las críticas, surge la reflexión necesaria para encontrar mejores respuestas a las necesidades de las personas, alumnado, familias y profesorado y, con ello, un mejor funcionamiento del centro.

## 5.2. *Tipología de conflictos*

No es lo que pasa, sino lo que hacemos con ello, cómo lo percibimos, cómo lo sentimos y cómo actuamos, lo que puede hacer que sea un obstáculo o una oportunidad. Por todo ello, se necesita una revisión tranquila y profunda sobre la gestión de los conflictos en los centros educativos.

Para empezar, hay algunas preguntas pertinentes que se suelen formular al respecto. ¿Qué es un conflicto?, ¿es lo mismo que un problema?, ¿por qué tienen tan mala prensa?, ¿sirven para algo?, ¿conviene atajarlos cuanto antes o hay que esperar?, ¿no se gastan demasiadas energías en ellos que podrían dedicarse a mejores causas?, ¿por qué muchas veces se pasa tan mal?, ¿es mejor un centro "tranquilo" o uno "conflictivo"?, ¿se resuelven de verdad los conflictos o sólo se apaciguan?, ¿se puede encontrar la manera de que no haya vencedores ni perdedores?, ¿se puede aprender a gestionarlos?...

Tanto los problemas como los conflictos son parte inseparable de las relaciones humanas, pero no son lo mismo. Un problema es un obstáculo, una dificultad para alcanzar una situación deseada y cuya resolución requiere de acciones concretas que no ponen en cuestión los sentimientos ni los intereses de las personas implicadas. Una ventana rota que impide dar la clase es un problema que se soluciona llamando

a mantenimiento. Un conflicto es también un obstáculo que se interpone en el logro y satisfacción de objetivos y necesidades. En el conflicto, sin embargo, entran en juego las emociones, los intereses, la identidad... y por eso desencadena mucha energía y tensión. Este obstáculo puede estar en las personas, en los grupos, en la organización... y esto da lugar a un tipo concreto en cada caso.

En las rutinas de los centros educativos surgen muchos problemas que a veces se pueden transformar en conflictos. No llamar a mantenimiento a tiempo puede ser interpretado por el alumnado y el profesorado que pasa por el aula como una falta de respeto a las personas, un indicador de mala gestión de un equipo directivo, etc. Una vez que las emociones y los intereses hacen acto de presencia, ya se ha generado un conflicto y su gestión es ahora más complicada.

Por ello, debe existir un procedimiento de solución rápida de problemas, para que no se conviertan en conflictos. Una buena organización del centro, orientada hacia las personas y sus necesidades, plantea expectativas claras y ajustadas hacia todo el personal y hacia el alumnado y canaliza la participación en el funcionamiento. Las quejas y propuestas de mejora, entre otras cosas, facilitan que los problemas no se conviertan en conflictos.

El conflicto es predecible cuando coexisten objetivos, intereses y necesidades, muchas veces contrapuestos. En la medida en que el profesorado tiene historias personales y profesionales diferentes es lógico que también lo sean sus objetivos, comportamientos, necesidades y expectativas. Si cada persona trata de hacer valer sus necesidades e intereses, cosa legítima por otro lado, el conflicto está servido.

Llegados a este punto, será cuestión de analizar y tener en cuenta el peso de esas necesidades, el grado de insatisfacción, los canales y habilidades de comunicación y la disposición para la negociación que determinan, en última instancia, la intensidad y complejidad del conflicto.

Hablar de resolución de conflictos suena pretencioso, porque no todos los conflictos tienen solución. La mayoría de las veces se trata de dar

pequeños pasos, de iniciar procesos de diálogo que, al menos, dan la palabra y permiten hablar y ser escuchados, con lo que baja la intensidad emocional, lo que ya es saludable. Conviene ir transformando los conflictos y, en ocasiones, cuando la solución a los mismos no está en nuestra mano, acostumbrarse a vivir con ellos. A pesar de una buena gestión, el nivel de éxito que se obtiene es diverso. En unos casos, se acerca a la solución definitiva del conflicto. En otros, sin embargo, habrá que conformarse con logros más modestos, tales como la reducción del grado de enfrentamiento entre las partes, la aceptación de acuerdos parciales, el restablecimiento de la comunicación, etc. No se trata de esperar resultados milagrosos, sino de lograr mejoras cualitativas en el sistema de relaciones, las cuales contribuirán, sin duda, a una mejora de la organización.

## 5.3. *Hacia una gestión proactiva de los conflictos*

Existen en muchos centros experiencias de mediación entre el alumnado, pero no así de mediación o arbitraje entre el profesorado. Da la impresión de que no es políticamente correcto hablar de los conflictos y, menos aún, crear estructuras para afrontarlos abiertamente. ¿Por qué no? Salirse de los marcos tradicionales para buscar el bienestar del profesorado y de su desarrollo profesional no tendría que parecer algo "ingenuo". Al contrario, resulta prudente encontrar respuestas novedosas e innovadoras a las necesidades, no sólo de las personas, sino de la propia organización.

Se podría crear un equipo de profesorado dentro del Observatorio de Centro o de la Comisión de Convivencia, puesto que ambos tiene como objetivo promover una convivencia positiva y satisfactoria para toda la comunidad escolar, que se encargara de elaborar una propuesta de gestión proactiva de los conflictos en el centro. En todo caso, evitar que los problemas se conviertan en conflictos, clarificar las percepciones y creencias al respecto, detectar los conflictos latentes y abordarlos dando tiempo a los procesos, puede ser una vía útil para avanzar hacia nuevos retos en este campo

### 5.3.1. *Evitar que los problemas se conviertan en conflictos*

Las competencias potenciales de las personas que ejercen la dirección se desarrollan en la práctica cotidiana gracias a la reflexión y las críticas y autocríticas. Las oportunidades de desarrollo personal y profesional de los directores se encuentran en el desempeño de sus funciones pero, sobre todo, en las normas, valores y creencias que constituyen la cultura de la organización.

| Evitar que los problemas se conviertan en conflictos |
|---|
| Los conflictos surgen allí donde surgen las oportunidades, como señalan Costa, M. y López, E. (1997):<br>1. La cultura de la organización: la desconfianza, los estereotipos, rumores….<br>2. Transmisión de la información: falta de acceso a ella, canales obstruidos…<br>3. Barreras a la comunicación: falta de escenarios adecuados para el conocimiento mutuo...<br>4. Ambigüedades o indefinición: responsabilidades, autoridad…<br>5. Falta de coordinación: entre personas, ciclos…<br>6. Grado de diversificación: consecuencia de una división del trabajo muy diversificada.<br>7. Grado de interdependencia, pues en la medida que es mayor, es más probable la aparición de conflictos.<br>8. Necesidad de consenso. Hace emerger las necesidades e intereses que subyacen en el mismo.<br>9. Normas y reglas. Necesarias, pero, al definirlas, pueden colisionar con intereses de los miembros.<br>10. Estilo de dirección: puede ser fuente de conflictos, como de lo contrario.<br>11. Falta de habilidades para la relación interpersonal.<br>12. Conflictos no resueltos: fuente de nuevos y continuos. |

Una organización sana, además de evitar que los problemas se conviertan en conflictos, cuenta con un planteamiento riguroso y compartido sobre el entendimiento y el tratamiento del conflicto y con estrategias y herramientas útiles en la tarea de abordarlos, cuando

sea necesario.

Los conflictos son como el agua, necesarios para vida, pero, como el agua, si no se canalizan pueden ser devastadores y llevarse la vida por delante cuando se presentan con toda su fuerza. Convertir esa fuerza, las emociones y sentimientos que impregnan los conflictos, en energía útil para las personas y la organización es una tarea tan valiosa que merece el esfuerzo que supone llevarlo a cabo.

### 5.3.2. *Hacer explícitas las creencias en torno al conflicto*

No es igual entender el conflicto como algo negativo que se ha de evitar a toda costa, que hacerlo valorando que puede ser una oportunidad para repensar y reconducir las prácticas educativas o las relaciones interpersonales.

Desde una perspectiva *técnico-racional*, el conflicto es entendido como algo negativo, resultado de un organigrama confuso, de una la comunicación deficiente o de la incapacidad de los directivos. Las actuaciones, por tanto, se dirigen a evitarlo, no excluyendo para ello la eliminación de las situaciones o personas que lo ocasionan. Los conflictos se gestionan con la intención de mantener el control.

Desde una perspectiva *interpretativa*, el conflicto es considerado como algo natural de los grupos y las organizaciones, ya que tiene su origen en las percepciones personales, como consecuencia del procesamiento de la información y de la construcción de significados sociales. En este caso, el conflicto se entiende como un problema de percepción de las personas, dejando al margen las condiciones sociales. Se entiende que son el resultado de las diversas interpretaciones de la realidad que realizan las personas o grupos y que constituyen manifestaciones de la falta de entendimiento en relación con el sentido que se otorga a los actos de unos o de otros. Su abordaje se dirige hacia la comprensión global de los aspectos que inciden en el conflicto.

Finalmente, entender el conflicto desde una perspectiva *interaccionista o crítica* supone, no sólo que se acepta el conflicto como algo inherente a las organizaciones, sino que se alienta, se considera que contribuye a movilizar y sacar de las rutinas al centro y se valora como un elemento necesario para el progreso organizativo. El conflicto es una

oportunidad de desarrollo personal e institucional, a lo que aspira la teoría crítica de la organización. No sólo se admite su existencia, sino que se favorece la aparición de determinados conflictos entendiendo que facilitan el cuestionamiento del propio funcionamiento del centro educativo. Además, contribuyen a dinamizar la correlación de fuerzas establecida entre sus miembros y, por tanto, su afrontamiento desde posicionamientos democráticos y positivos puede favorecer el establecimiento de una cultura de la colaboración en los centros. En este caso, y calibrando en su justa medida, se considera conveniente alimentar determinados conflictos organizativos al considerarlos favorecedores del cambio.

**Los conflictos en este centro: compartiendo percepciones**

Actividad individual, posteriormente en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo. Una vez finalizado el proceso, facilitar las conclusiones a todas las personas participantes.

Valora cada afirmación del 1 al 4. De desacuerdo (1) a más de acuerdo (4).

| LOS CONFLICTOS | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1 Los conflictos se arreglan con mayor control y orden | | | | |
| 2 Los conflictos surgen, cuando cada persona sólo busca sus intereses | | | | |
| 3 Me encanta que se planteen cuestiones importantes aunque dediquemos tiempo y energía a buscar respuestas | | | | |
| 4 Cada cual entiende las cosas a su manera y así nos va | | | | |
| 5 Los conflictos nos impiden dedicarnos a trabajar en condiciones | | | | |
| 6 Gracias a que se plantean cosas distintas podemos salir de la rutina | | | | |
| 7 Como algunos no se entienden no hay manera de coordinarse | | | | |
| 8 Ojalá no hubiera ni un conflicto en el centro | | | | |
| 9 Hay personas inadaptadas que son conflictivas | | | | |
| 10 Es bueno tener un poco de movida para no dormirse | | | | |
| 11 Los conflictos hacen que gastemos energías y | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| perdamos tiempo inútilmente | | | | |
| 12 Gracias a los ellos se va mejorando en el centro | | | | |

### 5.3.3. *Detección y aceptación de los conflictos*

No todos los conflictos son explícitos, lo que no significa que no existan. El conflicto es un proceso y ciertos indicadores, como una discusión demasiado acalorada en un momento, malas caras o contestaciones fuera de tono, ponen en la pista de un conflicto latente. El conflicto es el proceso de mostrar insatisfacción, desacuerdo o expectativas no cumplidas en cualquier intercambio dentro de la organización.

| **Algunos indicadores de conflictos latentes** |
|---|
| **Disputas:** agravios, quejas, reclamaciones orales y escritas, amenazas más o menos veladas y evidenciar continuamente desacuerdos. |
| **Competencia:** Demostrar mayor capacidad de trabajo o mejor forma de hacer las cosas, evidenciando la superioridad. Esto se puede dar tanto entre personas como entre grupos. |
| **Sabotaje:** Incumplir compromisos, hacer que las cosas salgan mal y dañar la imagen del centro, del equipo directivo, de otros colegas, etc. |
| **Ineficiencia:** El retraso en las tareas y en los compromisos. Hacer las cosas a medias o sin la calidad suficiente. |
| Baja moral: Desánimo, falta de energía y motivación. |
| **Retención de información:** Se comparte información significativa sólo con determinadas personas y se oculta a otras. |

Cuando el conflicto se manifiesta o se detecta de poco sirve negarlo. Esto no significa intervenir de inmediato y de manera intuitiva. Dependerá del tipo de conflicto, de su importancia para el centro y las personas. Es el momento de decidir si se ha de intervenir, cuándo, quién y, sobre todo, cómo.

En todo caso, la clave es la comunicación, la importancia de sentarse y

comunicarse desde los sentimientos, eludiendo los juicios. Conocer los sentimientos que nuestra actuación provoca en la otra persona nos permite tomar conciencia de nuestras posibles equivocaciones, y acercarnos a la otra persona desde un mayor descubrimiento de su realidad humana. Muchísimos conflictos se resuelven de esta sencilla manera. Lo único que hace falta es una buena dosis de honradez y sinceridad, al menos en una de las partes.

**Buscando indicadores de conflictos latentes**

Trabajo individual

a) Tómate un tiempo de silencio y con calma recuerda los momentos en los que te sientes mal. Rellena la siguiente tabla:

| **Me siento mal** | **Situación** | **Causas** | **Sentimientos** | **Consecuencias** |
|---|---|---|---|---|
| Conmigo | | | | |
| Con mis colegas | | | | |
| Con la dirección | | | | |
| Con las rutinas | | | | |
| Con la metodología de clase | | | | |
| Con mi trabajo y resultados del mismo | | | | |
| Con mi participación en la vida del centro | | | | |
| Otras | | | | |

Guarda estas repuestas unos días, vuélvelas a leer y confirma que no era una percepción momentánea. ¿Qué conflicto/s detectas? ¿Qué propones para gestionarlos de una manera sana y positiva?

### 5.3.4. *Plan de acción*

La cuestión fundamental en relación con los conflictos no reside en su aparición, sino en pasar a la acción, es decir, en cómo actuar ante los conflictos y qué respuesta darles. Se trata de una cuestión compleja, que se encuentra estrechamente relacionada con la cultura del centro. Se trataría de estudiar y proponer la metodología más adecuada en cada caso, considerando siempre la oportunidad que supone canalizar la fuerza y energía del conflicto y convertirla en fuerza transformadora.

Las estrategias de *ganar-perder* son más rápidas pero peligrosas, porque el resentimiento y la frustración pueden empañar las relaciones y el trabajo en el futuro. No obstante, en situaciones concretas, relativas a incumplimiento de obligaciones y de acuerdos, puede ser una salida. La madurez de las personas y el entendimiento de los motivos, así como un trato exquisito a las personas, pueden minimizar las consecuencias.

La metodología *ganar-ganar* se transforma en un proyecto de cooperación que reconoce la legitimidad de los objetivos, necesidades e intereses de las partes y se fundamenta en la posibilidad de negociar buscando beneficios mutuos para lograr soluciones aceptables para las dos partes. Siempre se han de anticipar los obstáculos y factores que pueden hacer fracasar el proceso.

Individualmente, puntuar la frecuencia en el uso de cada estrategia de 1 menos a 4 más. Compartir y escuchar las opiniones de los colegas en pequeño grupo y puesta en común y conclusiones en gran grupo.

| **Estrategias habituales ante los conflictos en este centro** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 Los conflictos son un tema tabú, ni se habla de ellos | | | | |
| 2 Las peleas verbales son habituales, pero se queda ahí | | | | |
| 3 Por la paz un padre nuestro | | | | |
| 4 Cada uno a lo suyo y así no hay líos | | | | |
| 5 No les damos importancia, tampoco son tan grandes las diferencias | | | | |
| 6 Unas veces nos acomodamos a lo que dicen unos y otras a | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| lo que dicen otros, no hay que volverse loco | | | | |
| 7 Los enfrentamientos son frecuentes | | | | |
| 8 Cuando se detecta un posible conflicto se pone sobre la mesa | | | | |
| 9 Buscamos la manera de que todos podamos hablar y exponer nuestras necesidades y deseos | | | | |
| 10 No nos rendimos hasta buscar una solución buena para todas las partes | | | | |

| Qué ítems responden a cada estrategia: | |
|---|---|
| Evitación | |
| Acomodación | |
| Confrontación | |
| Colaboración y negociación | |

| **Nuestras estrategias de gestión de los conflictos:** | |
|---|---|
| Me produce satisfacción | Me produce insatisfacción |
| Porque… | Porque…. |
| Propuestas para mejorar las estrategias en caso necesario | |

**5.3.5.** Dar lugar a los procesos: sin prisa pero sin pausa. Con ánimo de colaborar al bienestar y desarrollo de las personas y del centro

| **PROCESOS EN LA GESTIÓN POSITIVA DE LOS CONFLICTOS** |
|---|
| **1.** ***DEFINIR CONJUNTAMENTE EL CONFLICTO***<br>Una mirada tranquila y profunda, más allá de lo aparente.<br>¿Qué ha ocurrido? ¿Cuáles son los hechos objetivos?<br>¿Cuál es el conflicto real?<br>¿Es puntual o viene de atrás? ¿Desde cuándo?<br>¿A quién está afectando y cómo?<br>¿Qué consecuencias tiene?<br>¿Cuál es su gravedad y trascendencia? |

¿Están las personas participantes dispuestas a abordar el problema ahora?

Identificar y hacer visibles los objetivos: definir lo que se desea por cada parte.

¿Cuáles son los intereses de las personas implicadas que están detrás de las posiciones que mantienen en este conflicto?

Crear estrategias para pasar de las posiciones enfrentadas a los intereses que tengan o puedan tener en común (necesidad de seguir manteniendo la relación, aclarar un malentendido, aclarar una interpretación errónea, no hacer sentir mal a la otra persona, querer sentirse mejor...).

**2. *SIGNIFICACIÓN EMOCIONAL DEL CONFLICTO PARA LAS PERSONAS IMPLICADAS***

• Aceptar que todo conflicto implica sentimientos, inquietudes, miedos, deseos...

• Aclarar los sentimientos de las personas implicadas.

• Buscar la empatía y cuidado mutuo.

**3. *CREACIÓN DE POSIBLES SOLUCIONES***

• Explorar posibles situaciones alternativas, creativas e innovadoras.

• Valorar dichas propuestas alternativas.

**4. *ELECCIÓN DE LA SOLUCIÓN MÁS SATISFACTORIA PARA TODAS LAS PARTES***

• Escuchar a las partes, posibilitar que se escuchen mutuamente y puedan negociar y elegir la más satisfactoria o crear una nueva acorde a sus necesidades y objetivos.

**5. *ELABORAR UN PLAN DE ACCIÓN Y SEGUIMIENTO***

• Definir responsabilidades concretas, aspectos prácticos a tener en cuenta.

• Ponerlo en marcha y hacer el seguimiento.

**6.*EVALUAR***

Evaluación de las tres E

• ***Eficacia:*** lograr los objetivos.

• ***Eficiencia***: con el menor coste posible, sobre todo en términos de desgaste personal e institucional.

| |
|---|
| • ***Elegancia:*** delicadeza y cuidado de las personas implicadas, durante el proceso y tras la finalización del mismo.<br>Hacer visibles los resultados, la satisfacción y el esfuerzo de todas las personas y las oportunidades de mejora que ha supuesto.<br>Valorar la importancia del proceso y producto para el desarrollo de la organización y de las personas.<br>Hacer explícitas las limitaciones y posibles conflictos posteriores consecuentes cuando no se ha logrado la total satisfacción de las partes. |

### 5.3.6. *Aprender con la experiencia: lecciones aprendidas*

Si es cierto que a hacer se aprende haciendo, no cabe duda que la experiencia en la gestión de conflictos es el mejor medio para el desarrollo de las competencias necesarias para ello: asertividad, empatía, escucha, expresión de sentimientos, necesidades y deseos, autorregulación emocional, respeto exquisito a la dignidad y cuidado de las personas y... mucho sentido común.

A pesar de todo ello, no siempre se obtienen los resultados esperados. Es el momento de analizar las causas.

| **Razones por las que puede fallar el proceso de gestión positiva de los conflictos** |
|---|
| 1. Deficiente autorregulación emocional.<br>2. La otra persona no está preparada.<br>3. El estilo personal con que lo he llevado: escuchar poco, lenguajes no verbales inadecuados, palabras poco apropiadas...<br>4. Momento y lugar inoportunos.<br>5. Olvido de cuestiones esenciales.<br>6. Falta de constancia.<br>7. Los objetivos eran excesivos.<br>8. No haber previsto resultados suficientemente satisfactorios o apoyos que animen.<br>9. No respetar el proceso de solución de problemas: haber pasado a formular alternativas de solución sin garantizar previamente que la |

comprometida o que comprendía o compartía el problema, haber pasado a la solución sin antes haber formulado con claridad los objetivos, no haber anticipado suficientemente las consecuencias y los obstáculos.

# Las escuelas inteligentes

**A. Campo**

*Una de las herramientas más eficaces en la Gestión del Conocimiento (GC) es la conversación: las palabras que escogemos, las preguntas que hacemos, las metáforas que usamos determinan nuestro éxito en la creación de conocimiento.*

N. Dixon

## 1.1. *Introducción*

Tanto las organizaciones productivas, como las de servicios, necesitan tener conciencia del conocimiento acumulado disponible para poder esgrimirlo como una ventaja competitiva. Nonaka y Takeuchi (1995) justifican el énfasis en la gestión del conocimiento con la siguiente afirmación: *"En una economía llena de incertidumbres, la única fuente estable de ventaja competitiva es el conocimiento. Quienes tienen éxito crean conocimiento de modo constante, lo extienden ampliamente en la organización y lo incorporan en la forma de nuevas tecnologías, productos y servicios"*.

Muchos autores e investigadores reconocen que el conocimiento no es ya otro de los recursos de la organizaciones como el capital, el trabajo... sino el recurso más importante. El capital intelectual es el activo más rentable. Sin embargo, se da la paradoja de hablar de la gestión del conocimiento cuando el conocimiento es imposible de gestionar. En palabras de estudiosos del tema, es como pastorear un grupo de gatos callejeros. ¡Imposible! Quizá poniendo cuencos de leche, sitios para rascarse y afilar las uñas o un buen fuego tengamos el entorno propicio para que acudan a un sitio determinado. Esto es exactamente lo que se puede hacer con la gestión del conocimiento, crear un entorno en el que el conocimiento se cree, se atrape, se comparta, se destile, se transfiera, se adopte, se adapte y se aplique.

Y para ello se necesitan:

- **Condiciones** adecuadas: una infraestructura compartida y una

organización emprendedora.

•**Medios** adecuados: un modelo, herramientas y procesos compartidos.

•**Acciones** adecuadas: las personas buscan, comparten y usan el conocimiento.

•**Dirección** adecuada: que lidera y modela el aprendizaje individual y el colectivo.

Davenport ha definido el conocimiento como *"una mezcla fluida de experiencia, información contextual y análisis experto que permite incorporar nuevas experiencias e información"*. Se origina en las mentes de las personas y en las organizaciones, no solo se encuentra en los documentos, sino en las rutinas organizativas, en los procedimientos, en las prácticas y en las normas.

Existen diferentes categorías de conocimiento: el conseguido a través del entendimiento de los conceptos y de los marcos conceptuales, la capacidad para la acción eficaz, que se sustenta en el entendimiento de los hechos y de los procedimientos para hacer algo, el basado en las experiencias que normalmente es conocimiento tácito... Siguiendo a los anglosajones:

• Saber qué (*kwnow what*): sistemas de gestión del conocimiento, estructuras de información, e-aprendizaje.

• Saber quién (*know who*): redes, expertos personas, profesionales, colaboración.

• Saber cómo (*know how*): investigar, consultar, asesorar, compartir, colaborar, aprender, innovar.

• Saber por qué (*know why*): contextos, planificación, prospectiva, estrategia, razones para aprender.

• Saber dónde (*know where*): itinerarios, posicionamiento estratégico, nivel de maduración.

• Saber cuándo (*know when*): tiempo, ritmo, agenda, progresión, oportunidad (just in time).

- Saber si (*know if*): escenarios, desarrollo de escenarios, anticipación, contingencias (*just in case*).

La mayor parte del conocimiento considerado valioso tradicionalmente es conocimiento declarativo, aunque en la formación se le ha intentado hacer pasar como conocimiento procedimental. En la actualidad, el interés se centra en el conocimiento tácito y en la comprensión de los contextos de actuación, que se hacen manifiestos en la interacción, colaboración e innovación. Este campo del conocimiento ha ganado interés debido a distintas razones:

- Los cambios sociales y educativos son tan rápidos que el tiempo que tienen las administraciones educativas y las escuelas para asentar buenas experiencias e incorporar conocimiento ha disminuido considerablemente.
- La necesidad del aprendizaje permanente se ha convertido en una realidad incuestionable. Las competencias profesionales caducan en parte y hay que incorporar nuevos elementos de competencia en el transcurso de la vida profesional.
- Las tecnologías de la información y comunicación no son la respuesta absoluta, a pesar de las exageradas esperanzas puestas en ellas.

## 1.2. *Datos, información y conocimiento*

Estos términos se utilizan frecuentemente como sinónimos. Sin embargo, conviene establecer las diferencias, a pesar de su cercanía semántica. Los *datos* son hechos que desprovistos de contexto tienen muy poco valor. Afirmar que el 30% suspende una prueba de rendimiento no nos dice nada si no sabemos el tipo de prueba, la dificultad, los sujetos que la pasaron, el tiempo de aplicación...

La *información* son los datos puestos en un contexto significativo. Tienen una estructura lógica y se pueden leer en una secuencia determinada. Ese 30% de suspensos adquiere significado si decimos que es el resultado de una prueba diagnóstica aplicada por una comunidad autónoma a un grupo de 4º de primaria. Más todavía si

sabemos que la media del alumnado de su mismo nivel socioeconómico es del 17% y que en la evaluación de la cohorte de alumnado del año pasado el porcentaje fue del 42%.

El *conocimiento* es la información que permite la actuación, la capacidad crítica que este conocimiento proporciona. El conocimiento es un proceso cognitivo de los humanos, que está mezclado con intuición, experiencia, valores y juicio experto. Así, el conocimiento nos permita enjuiciar la situación de rendimiento y el progreso realizado por ese grupo de alumnos y elegir las acciones más adecuadas para darles una mejor respuesta educativa.

La gestión del conocimiento se centra en los aspectos humanos de la utilización de la información. Se concreta en la creación de sistemas y procesos que extienden la información y el conocimiento de un centro escolar para promover la originalidad y creatividad de las respuestas educativas. Conecta con otras realidades que son objeto de estudio: las organizaciones que aprenden, el capital intelectual, los sistemas centrados en el conocimiento, la innovación...

## 1.3. *Conocimiento útil en los centros escolares*

Un principio básico para el diseño de las experiencias de aprendizaje de los profesionales en estadios avanzados de su carrera profesional es la necesidad de que se asienten sobre las propias experiencias profesionales y la necesidad de incrementar la confianza y el control de los participantes sobre su propio desarrollo profesional.

La posibilidad de llevarlo a la práctica se ve limitada por los marcos epistemológicos con que operan los que diseñan las experiencias de aprendizaje y los participantes en las mismas. Somos incapaces de describir nuestro propio conocimiento, no sabemos lo que conocemos. De aquí que se derive la necesidad de desarrollar un mapa del conocimiento útil para la actividad escolar, de modo que guíe la articulación de las actividades del aprendizaje. Entre otras, hay seis categorías de interés que pueden ser objeto de desarrollo, de acuerdo a M. Eraut, y que exponemos a continuación.

### 1.3.1. *Conocimiento de las personas*

El comportamiento profesional está influenciado fuertemente por el conocimiento de las personas de la organización escolar. Somos conscientes de que algunos profesores parecen tener un conocimiento más completo y profundo que otros. Es un área en la que hay grandes posibilidades de mejora, pero en la que se ha ofrecido escasa ayuda. Este terreno ha sido explorado por los psicólogos, pero los resultados de dicha exploración no se han trasladado de modo exhaustivo al campo de la actividad escolar.

El conocimiento se adquiere la mayoría de las veces de modo no deliberado, como efecto no buscado de encuentros personales tanto en reuniones formales como informales. Por tanto, el conocimiento de otras personas se construye de modo intuitivo y fragmentado y se basa en comportamientos que no son representativos de las vidas profesionales de los demás. Por ello, se producen simplificaciones en la percepción de los demás y se tiende a confirmar esa percepción en las interacciones posteriores más que a cuestionarla.

Este conocimiento precario puede mejorarse intentando ver a las personas en contextos y situaciones diferentes, con encuentros diseñados para mejorar las mutuas percepciones, consultando a otras personas e incrementando la conciencia de la precariedad de nuestras asunciones. En esta área, los siguientes objetivos pueden ser de cierta relevancia:

- Tomar conciencia de nuestras propias categorías y prejuicios y del efecto que nuestro propio comportamiento tiene en los encuentros interpersonales.
- Desarrollar destrezas para adquirir un conocimiento más fiable y reflexivo de la gente (conocimiento procedimental).
- Experimentar el cambio de percepción acerca de una o dos personas (importante en la actitud posterior).

### 1.3.2. *Conocimiento de la situación o del contexto*

El conocimiento de la situación es extremadamente complejo y se articula con diferentes tipos de información acerca de distintos

aspectos de la realidad. En la práctica, mucha de esta información no se usará, en parte porque no se considera relevante o porque no se la seleccionó por su importancia especial. En los contextos educativos existe más información potencialmente disponible de la que se puede procesar en ocasiones normales; de aquí que el modo en que la información es seleccionada y organizada tenga influencia crítica en la toma de decisiones. El conocimiento situacional se construye de manera que es en parte accidental y en parte intencionado. Implica discusión y deliberación, pero también se asienta en cantidad de asunciones intuitivas, por tanto su coneptualización es en parte implícita y tácita.

Lo anterior se refleja en la manera que se generaliza de unas situaciones a otras. Hay una generalización intuitiva y una generalización conceptual. La generalización intuitiva consiste en tratar una situación como similar a otra, sin pararse a considerar la naturaleza de las similitudes y de las diferencias, y provoca una toma de decisiones irreflexivas, rápida, en el calor del momento. La generalización conceptual implica pensar en las semejanzas y en las diferencias de las dos situaciones y luego decidir conscientemente que se pueden transferir las soluciones. Se asemeja a lo que los psicólogos llaman "transferencia de aprendizajes".

El conocimiento situacional puede modificarse adquiriendo nueva información y nuevas perspectivas, siendo conscientes de nuestras propias asunciones o situándonos en una situación familiar con un rol diferente o con un objetivo diferente. Los objetivos de aprendizaje en esta área pueden formularse de la siguiente manera:

- Colocar el conocimiento situacional bajo control crítico.
- Contrastar nuestras percepciones con las percepciones de los demás.
- Adquirir un repertorio más amplio de conceptos y estructuras interpretativas de la realidad (reconocimiento conceptual).
- Desarrollar la habilidad de mejora de nuestro propio conocimiento situacional (conocimiento procedimental).

• Experimentar el cambio de nuestra visión en relación a una situación concreta, como resultado de un conocimiento más profundo de la situación (de importancia para actitudes futuras).

### 1.3.3. *Conocimiento de la práctica educativa*

De modo diferente a las categorías anteriores, el conocimiento de la práctica educativa se adquiere de modo consciente y deliberado. Las fuentes escritas son importantes para mantenerse al tanto de lo que está sucediendo en otras latitudes y enterarse de las nuevas prácticas propuestas. Pero también es importante la interacción social con nuestros colegas y las redes de intercambio. El principal riesgo es que este conocimiento suele ser superficial y debe ser profundizado mediante el conocimiento de:

• Las justificaciones de cada propuesta.

• Los puntos fuertes y los puntos débiles percibidos por una audiencia amplia.

• Su adecuación para un determinado contexto.

• Los problemas de la puesta en práctica.

• Y los principales temas y razones para decidir lo que se considera como mejor opción.

La amplitud de este conocimiento es enorme, porque incluye prácticamente todos los aspectos de la educación y de los procesos de escolarización)práctica de aula, evaluación, currículo, sistemas de atención al desarrollo personal y social, modelos organizativos, gestión de personal, relaciones externas, etc.). Nadie puede aspirar a dominar cada aspecto de este amplio campo. Los objetivos posibles en esta categoría son:

• Tomar conciencia de la importancia de la tarea directiva, que consiste en el desarrollo del conocimiento de la práctica en la escuela como totalidad.

• Reconocer un buen resumen o presentación.

- Desarrollar la capacidad para hacerse con buenos resúmenes o presentaciones sobre cuestiones actuales de la práctica educativa (conocimiento procedimental).
- Mejorar nuestro propio conocimiento de la práctica en determinadas áreas consideradas como prioritarias.

### 1.3.4. *Conocimiento conceptual*

El campo del conocimiento conceptual incluye conceptos, valores, principios, ideas, teorías, esquemas -los bloques y estructura que permiten organizar el pensamiento, interpretar nuestras experiencias y propuestas de actuación-.

Hemos visto anteriormente que muchos conceptos e ideas que sustentan el conocimiento de personas y contextos se adquieren de modo accidental y no deliberado (se utilizan, pero no están bajo un control crítico). Otros son adquiridos en contextos académicos en la enseñanza, por medio de lecturas o en cursos de perfeccionamiento. Tienen más garantías de situarse bajo un control crítico, pero menos de ser utilizados.

En tercer lugar, hay conceptos, teorías e ideas que se pueden desarrollar a través de la indagación relacionada con el trabajo y la discusión reflexiva y tienen considerable significación personal, independientemente de la forma o de la fuente de la que proceden, ambos estarán en uso y bajo control crítico.

Hemos visto cómo el conocimiento conceptual se entiende de acuerdo a cómo y cuándo se pone en uso y que la transferencia de aprendizajes entre la discusión académica y la acción práctica en el aula es difícil. Algunas veces, los conceptos no se utilizan para ayudar a pensar, sino para bloquear el pensamiento, porque llevan consigo ciertas connotaciones positivas o negativas que no se pueden cuestionar. La enseñanza individual (positiva) y el rendimiento de cuentas (negativo) son palabras usadas comúnmente en el discurso profesional para evitar resolver problemas reales.

El conocimiento conceptual es algo que los profesores utilizan raramente, pero es necesario si quieren la responsabilidad de su

propio aprendizaje. Los objetivos en esta área se expresan en términos generales y deben incluir el conocimiento catalogado como evaluación y el conocimiento clasificado como dirección:

- Lograr establecer un control crítico sobre nuestro propio conocimiento conceptual.
- Desarrollar la comprensión sobre nuestro propio aprendizaje conceptual.
- Extender nuestro repertorio conceptual.

### 1.3.5. *Conocimiento del proceso*

El conocimiento procedimental es el conocimiento de cómo hacer las cosas y es un elemento importante en los cursos de dirección. Normalmente, está ligado con el conocimiento conceptual acerca de la dirección y con el conocimiento de la gestión práctica en temas como la toma de decisiones, creación de equipos de trabajo, liderazgo, gestión del cambio. De modo particular, los procesos educativos son el desarrollo del currículo y de la evaluación y el desarrollo del personal (profesorado).

Cuando se examina de modo más cercano, se comprueba que incluyen más de un tipo de conocimiento. Por ejemplo, los procesos necesitan ser pensados y planificados de manera que se decidan etapas, procedimientos, roles personales y problemas y necesitan ser coordinados y controlados, pero también se requiere un conjunto de destrezas complejas:

- Destrezas de tipo interpersonal para las entrevistas y el trabajo en grupo.
- Destrezas de comunicación oral y escrita, para un amplio espectro de situaciones.
- Destrezas lógicas en operaciones tales como confección de horarios y elaboración del presupuesto.

Finalmente, estas variadas clases de conocimiento tienen que integrarse en la práctica para poder realizar las tareas. La mayor

parte del conocimiento procedimental es adquirido de modo informal, pero deliberado. De todos modos, las destrezas interpersonales y las destrezas de comunicación oral son la excepción, pues aunque ambas pueden desarrollarse en sesiones de entrenamiento especiales, son adquiridas de un modo intuitivo.

Uno de los grandes problemas al intentar desarrollar el conocimiento procedimental en los cursos de dirección es la artificialidad del contexto del curso. Esto supone un considerable escollo a la hora de transferir la experiencia ganada en el curso al contexto escolar. La conciencia de la necesidad de planificación y los procesos de planificación se pueden desarrollar por medio de estudio de casos, incluyendo las experiencias reales de los propios participantes. Ciertas destrezas se pueden desarrollar con la práctica más observación, pero se echa en falta la oportunidad de referirlo a los conceptos reales de la escuela. Para esto se puede utilizar los *grupos de aprendizaje en la acción*, que consisten en pequeños grupos que se reúnen con regularidad, durante y después del curso, para discutir el progreso en alguna tarea de gestión que cada miembro ha elegido para trabajar en su escuela. Deben ser tareas reales y tener una considerable importancia para ellos. Otra posibilidad que requiere un estudio mayor es la observación mutua por parejas de los miembros del curso en el contexto normal de sus escuelas, de manera que se puedan ofrecer *feedback* sobre su actuación en contextos reales.

### 1.3.6. *Conocimiento y control personal*

El campo del conocimiento personal incorpora formas que son importantes para controlar nuestro propio comportamiento, incluyendo nuestro propio aprendizaje. Se incluyen la autoconciencia y el autoconocimiento de nuestros puntos fuertes y débiles, las discrepancias entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que uno conoce y no conoce. También entran dentro de este apartado la gestión personal en asuntos tales como el uso del tiempo, la capacidad para priorizar y delegar, y el autodesarrollo entendido en el más amplio sentido. Y, por último, las destrezas metacognitivas que se utilizan para organizar y controlar nuestro propio pensamiento.

Una barrera importante para el desarrollo del autoconocimiento es creer de un modo idealista que todo se puede tener organizado y bajo control. Esto suele generar falta de confianza y por tanto inhibir todo proceso de autoanálisis. A pesar de ello, es práctica común en todos los modelos de gestión. Se debe empezar con el reconocimiento de los problemas y de las dificultades, de manera que la gente se sienta más segura, se cree una atmósfera de apoyo mutuo entre colegas que, por no ser compañeros del mismo centro, no la perciben como una amenaza. Si se plantea así, resulta posible examinar estos temas tan vitales e introducir ejercicios para profundizar en el análisis. Posteriormente, se puede entrar en el análisis de la gestión del tiempo, y más tarde en modalidades de actividades de autodesarrollo.

## 1.4. *Actividad 1: Auditoría del conocimiento*

**Definición:**

El término *auditoría*, aunque se ha asentado con este valor en nuestro entorno, no resulta del todo apropiado, porque la auditoría tradicional es la comprobación de la actuación profesional en relación con los estándares previamente establecidos. La auditoría del conocimiento de una institución tiene un carácter más cualitativo. En el fondo trata de comprobar la salud institucional ligada al conocimiento disponible:

- ¿Cuáles son las necesidades de conocimiento de un centro escolar?
- ¿Cuáles son los activos y recursos de conocimiento y dónde se encuentran?
- ¿Qué carencias de conocimiento existen en la escuela?
- ¿Cuáles son los flujos del conocimiento en la organización?
- ¿Qué bloqueos y resistencias existen para que circule el conocimiento? ¿De qué manera las personas, los procesos y tecnologías facilitan o dificultan la libre circulación del conocimiento?

Este tipo de auditorías proporciona una evaluación basada en evidencias, para enfocar de modo apropiado los esfuerzos en la gestión del conocimiento. Puede revelar las necesidades, las fortalezas, las debilidades, las oportunidades, las amenazas y los

riesgos en la gestión del conocimiento de una organización.

**Beneficios:**

Los beneficios de una auditoría del conocimiento incluyen los siguientes:

- Ayuda a la organización a identificar el conocimiento necesario para cumplir los objetivos individuales, de equipo y de la organización.
- Proporciona evidencias de la calidad en la gestión del conocimiento e indica las necesidades de mejora.
- Da cuenta del conocimiento disponible, cómo se transfiere y qué uso se hace del mismo.
- Presenta un mapa de dónde existe el conocimiento, indicando tanto los huecos como las duplicaciones y solapamientos.
- Identifica conocimiento disponible que no se usa, es decir, hace aflorar el potencial disponible.
- Hace una foto actualizada de los grupos y redes que comparten conocimiento práctico, presentando ejemplos de buenas prácticas y desvelando bloqueos y barreras para las buenas prácticas.
- Se logra un inventario de los activos de conocimiento, haciéndolos más visibles y medibles y clarificando la contribución que tienen en los resultados de la organización.
- Aporta información sobre los conocimientos útiles y los modos de adquisición e incorporación.

Una auditoría puede resultar útil cuando se hace una estrategia de desarrollo de las competencias de la escuela: qué se necesita aprender, quién tiene que incorporar esas destrezas y competencias, cuáles son los modos más eficientes y eficaces para lograrlo. También puede ser de interés cuando las personas no tienen claro cómo se genera el conocimiento individual y colectivo, cuando las administraciones plantean una oferta formativa poco apropiada a sus necesidades. Y, por último, para trasladar la convicción de que el aprendizaje más efectivo se produce en el trabajo. El trabajo es aprendizaje.

**Procedimiento:**

Aunque existen grandes variantes en el modo de realizar una auditoría, casi siempre incluyen los siguientes elementos:

**1. Identificación de las necesidades de conocimiento**

Uno de los pasos implica la identificación de los conocimientos que el centro, los equipos del mismo y las personas concretas necesitan para cumplir los objetivos y finalidades de la organización. Una auditoría aporta sistemacidad y un cierto nivel de detalle. Los métodos más usuales son las encuestas o cuestionarios, las entrevistas y las discusiones guiadas en grupo, o una combinación apropiada de estos métodos.

Cuando se realiza la indagación, es importante aclarar qué es "conocimiento" para el centro escolar, porque existen malentendidos tradicionales, disparidades de interpretación y dificultades de articulación. Para asegurarnos de que nos concentramos en conocimientos vitales para el centro, se puede invitar a las personas a pensar en los objetivos y finalidades del centro, en los procesos básicos, actividades y decisiones que toman en el día a día de su actividad profesional. También se puede recurrir a los retos y problemas que se plantean y cómo acceder a conocimiento valioso para dales una respuesta adecuada.

Tiene una indudable ventaja empezar por las necesidades, porque permite tenerlas en consideración en el proceso auditor y centrarse en aquello que se considera importante para la organización escolar.

**2. Inventario del conocimiento disponible y en uso**

Un inventario identifica y localiza los activos y recursos de la organización escolar. Implica nombrar, contar y categorizar tanto el conocimiento explícito como implícito. En relación con el *conocimiento explícito*, por su carácter codificado y manifiesto, se establecen los siguientes criterios de análisis:

- **El conocimiento disponible:** Documentos de la administración educativa relevantes para nuestra intervención: legislación, disposiciones, orientaciones, materiales didácticos... Documentos

relevantes del propio centro: proyecto educativo, plan lingüístico, plan de convivencia, proyectos de innovación... Bibliotecas profesionales, bases de datos, intranets, enlaces, subscripciones... Programaciones, unidades didácticas, unidades de evaluación, protocolos de actuación...

- **La ubicación del conocimiento disponible:** Dónde se localiza, sistemas de organización. Almacenamiento físico. Bases informáticas.
- **Organización y acceso:** Es fácil encontrar lo que se busca. Hay alguien que organiza el conocimiento y asesora en la búsqueda. Libertad de acceso. Libertad de uso...
- **Calidad y relevancia:** Lo que se almacena tiene interés, es útil. Se actualizan las fuentes y los recursos. Están avalados por la investigación o la experiencia contrastada. Sirven para resolver las necesidades y problemas de la práctica.
- **Uso:** Grado de uso. Tipo de usuarios, frecuencia, finalidad.

En el caso del *conocimiento tácito o implícito*, nos fijaremos en las personas en quienes reside este tipo de conocimiento:

- **¿Quiénes son?** Cantidad y categorías de los puestos de trabajo.
- **¿Dónde trabajan?** Departamentos, niveles, ciclos, edificios...
- **¿Qué hacen?** Tipos de trabajo, tipos de responsabilidad...
- **¿Qué saben?** Requisitos exigidos: conocimientos, competencias, actitudes, disposiciones. Experiencia profesional. Desarrollo personal y profesional. El saber como práctica profesional.
- **¿Qué están aprendiendo?** En la experiencia práctica, en la colaboración con colegas, en situaciones simuladas de aprendizaje...

**3. Análisis de los flujos del conocimiento (ver actividad 3)**

**4. Dibujar un mapa del conocimiento en la organización escolar**

Un mapa del conocimiento es un mapa de la representación visual del conocimiento de una organización o de una escuela. Puede hacerse en dos fases consecutivas. En la primera, se identifican los recursos y activos disponibles, dónde están en el caso de recursos físicos o quién

los posee en el caso de prácticas profesionales de tipo implícito. En la segunda, se concretan los flujos habituales, indicando cómo se mueve y se contagia el conocimiento práctico, desde donde está hasta donde se necesita.

A la hora de hacer una auditoría de este tipo, se deben tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- Claridad en relación a los fines. Supone un esfuerzo importante que requiere justificación y claridad en las acciones que se tomarán de acuerdo a lo que quede en evidencia.
- Más del 80% del conocimiento de una organización es tácito. Por lo que hay que equilibrar el tiempo que se destina al conocimiento tácito y al explícito.
- La misma dificultad que se presente en la recogida y análisis de información es ya un indicador de la competencia en la gestión del conocimiento de la misma institución.
- Si se encarga la auditoría a un agente externo, se deben hacer muy claros y taxativos los requerimientos del ejercicio.

## 1.5. *Actividad 2: Análisis de un puesto de trabajo*

**Justificación:**

Una valoración ajustada se basa en una buena comprensión de las necesidades de un puesto de trabajo. El análisis debe considerar las funciones y tareas que hay que desempeñar, la amplitud y el nivel de exigencia de las mismas. De ahí se derivan la especificación de las cualificaciones, las actitudes y competencias. Junto con las necesidades actuales es importante considerar posibles necesidades futuras de los grupos del centro escolar y de la institución educativa.

Las cualificaciones o conjunto de competencias deben basarse en el trabajo a desarrollar. Deben cubrir todos los aspectos del trabajo previsto y deben servir como filtros para la selección. Debe especificarse el nivel relativo con el que se debe poseer cada una de las competencias. Normalmente, se suelen incluir los siguientes aspectos:

●**Conocimientos.** La conciencia y la comprensión de hechos, teorías, sistemas, prácticas, regulaciones y otro tipo de información relevante.

●**Habilidades y destrezas.** Indican lo que una persona sabe hacer. Pueden ser destrezas genéricas, que son transferibles en alguna medida de un contexto a otro, o destrezas específicas, ligadas a una posición, que resultan difícilmente transferibles.

●**Aptitudes.** Indican lo que una persona puede hacer con la formación o entrenamiento adecuado. Es la capacidad potencial para adquirir nuevas destrezas.

●**Cualidades personales.** Son las características o atributos personales que afectan al desempeño del trabajo. Incluyen un amplio abanico de motivaciones y actitudes que afectan al comportamiento práctico, tales como la flexibilidad, la resistencia al estrés...

●**Formación.** Recorrido de aprendizaje académico o de otra índole que da lugar a títulos reconocidos oficialmente.

●**Acreditación específica.** Es la certificación de carácter oficial que indica la posesión de algún requisito necesario para el ejercicio de determinados puestos.

No se debe insistir en aquellas destrezas, conocimiento o atributos que se van a adquirir después de la selección y del nombramiento correspondiente, a través de cursos específicos o del aprendizaje experiencial que implica el ejercicio del cargo. En este caso, se debe prestar especial atención a la capacidad potencial de aprendizaje y a la amplitud del recorrido de desarrollo del candidato.

**Procedimiento:**

Las descripciones genéricas del puesto a veces no proporcionan la información requerida, porque se dan circunstancias específicas que demandan competencias y destrezas apropiadas al contexto. Los miembros responsables del centro escolar son normalmente la mejor fuente de información en este aspecto. Este análisis conducirá a elegir (proponer) a la persona adecuada, con capacidad potencial para el desempeño del puesto de trabajo. Este ajuste supone un ahorro considerable de energías y una muestra de una buena gestión del

conocimiento en la institución.

| **Perfil** | **Jefe de estudios** |
|---|---|
| **Finalidad del puesto** | |
| **Funciones y actividades** | |
| **Conocimientos y destrezas** | |
| **Cualidades personales (IE)** | |

**Ejemplo:**

| **Perfil** | **Jefe de estudios** |
|---|---|
| **Finalidad del puesto** | **Ser responsable del desarrollo, organización, revisión y evaluación del currículo del centro y del horario y calendario escolar y asumir las tareas del director en su ausencia.** |
| **Funciones y actividades** | **Gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A)**<br>• Establecer los objetivos de aprendizaje en las distintas áreas del currículo y hacer el seguimiento de los mismos.<br>• Acometer las acciones correctivas apropiadas para asegurar que los criterios de calidad establecidos se cumplen y se mejoran.<br>**Gestionar personas**<br>• Hacer un seguimiento del trabajo de los coordinadores de ciclo, de los jefes de Seminario y Departamento.<br>• Motivar a los equipos de trabajo y repartir responsabilidades con los mismos.<br>**Gestionar la política educativa de centro y su planificación**<br>• Organizar con los miembros de la Comisión Pedagógica la propuesta curricular del centro, en coherencia con las orientaciones del Departamento de Educación.<br>• Contribuir a la dirección estratégica del centro como responsabilidad compartida del equipo |

| | | |
|---|---|---|
| | directivo.<br>• Asumir conjuntamente la responsabilidad de las políticas relacionadas con la disciplina, el clima escolar y la convivencia en el centro. | |
| **Conocimientos y destrezas** | **El jefe de estudios debe demostrar conocimiento, comprensión y dominio práctico de:**<br>• Las estrategias de eficacia y mejora, incluido el proceso de evaluación interna.<br>• Los procesos y sistemas para asegurar la calidad en todas las áreas del currículo.<br>• Los principios y las prácticas de la gestión de la E-A, de las personas, de la planificación y de la asignación de los recursos.<br>• Los principios y las prácticas de implementación de los cambios.<br>• Los principios de la planificación del currículo.<br>• La aplicación de las tecnologías de la información y comunicación a las distintas áreas del currículo.<br>• La legislación y los marcos normativos que regulan la educación.<br>• Las influencias externas que influyen en la planificación estratégica y operativa de la escuela o instituto.<br>• La elaboración del horario escolar.<br>… | |
| Cualidades personales (IE) | Conciencia de uno mismo<br>• Conciencia emocional<br>• Valoración ajustada de uno mismo | Conciencia social<br>• Empatía<br>• Conciencia de la organización<br>• Orientación de servicio |
| | Gestión de uno mismo | Gestión de las relaciones<br>• Ayuda a otros en su |

| | | |
|---|---|---|
| | • Autocontrol emocional<br>• Transparencia<br>• Capacidad de adaptación<br>• Motivación de logro<br>• Iniciativa<br>• Optimismo | desarrollo<br>• Liderazgo de inspiración<br>• Catalizador de cambios<br>• Influencia<br>• Gestión de conflictos<br>• Colaboración y trabajo en equipo |

## 1.6. *Actividad 3: Análisis de la circulación del conocimiento en el centro*

**Justificación:**

En este momento se requiere analizar la circulación del conocimiento dentro de la organización escolar. Desde donde se encuentra, hasta donde se necesita. En otras palabras, cómo encuentran los profesionales, el conocimiento que necesitan, cómo se comparte entre personas y departamentos, cómo se contagian las nuevas prácticas profesionales, cómo se importa el conocimiento que no está disponible en la institución y cómo se contextualiza en el centro, cómo se crea en el centro, innovando y aportando soluciones originales.

**Procedimiento:**

Se analizan los flujos tanto de conocimiento explícito como tácito en las personas, en los procesos y en los sistemas. Es conveniente fijarse en las destrezas, actitudes, hábitos y comportamientos de las personas a la hora de compartir y usar conocimiento relevante para la práctica profesional. En relación con los procesos, se presta atención a las prácticas diarias en el uso del conocimiento y en la colaboración práctica. En todas las organizaciones suele haber ejemplos de buenas prácticas de gestión del conocimiento (aunque no se llame así). Hay a veces rutinas organizativas (sesiones de coordinación, análisis de situaciones...) que favorecen la circulación del conocimiento y otras que la impiden u obstaculizan. En cuanto a los sistemas, conviene observar las soluciones TIC (plataformas, gestión y mantenimiento de los contenidos, accesibilidad y uso...), las estrategias de coordinación

y revisión de la actuación (las reuniones, la observación mutua en las aulas, oportunidades de aprendizaje clínico...).

Este análisis permite detectar buenas prácticas que pasan desapercibidas, analizar barreras que impiden compartir el conocimiento y reflexionar sobre las modalidades más valiosas para incorporar conocimiento práctico de utilidad. Es conveniente acomodar el cuestionario a cada contexto.

**Cuestionario:**

| | **El clima de mi ciclo, seminario, departamento...** | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Facilita la creación de conocimiento. | | | | | |
| 2 | Facilita el almacenamiento y posterior uso de herramientas. | | | | | |
| 3 | Facilita la transferencia de conocimiento práctico entre el profesorado. | | | | | |
| 4 | Me ayuda a hacer mis tareas con mayor rapidez. | | | | | |
| 5 | Me ayuda a mejorar mi actuación profesional. | | | | | |
| 6 | Me resulta útil en mi trabajo. | | | | | |
| 7 | Logra que el centro escolar dé respuestas más ajustadas ante nuevas necesidades. | | | | | |
| 8 | Acelera la toma de decisiones ajustadas. | | | | | |
| | **El conocimiento en la organización** | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| 9 | El centro acumula conocimiento práctico de utilidad que es reutilizado con posterioridad: unidades didácticas, esquemas de charlas, lista y protocolos, información valiosa del alumnado… | | | | | |
| 10 | El conocimiento más valioso se encuentra en la práctica profesional de los compañeros a los que puedo observar en la actuación directa en sus aulas. | | | | | |
| 11 | En las sesiones de planificación y coordinación comentamos abiertamente nuestras dificultades y compartimos respuestas alternativas a las mismas. | | | | | |
| 12 | Como las necesidades cambian constantemente, el centro escolar invita a colegas con experiencia para hacernos partícipes de lo que han hecho. | | | | | |
| | El centro escolar manda a actividades de formación | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | externa a aquellas personas que necesitan nuevo conocimiento para beneficio global del centro. | | | | | |
| 14 | Tenemos conocimiento de los portales de Internet donde se almacenan ideas, sugerencias y propuestas de interés. | | | | | |
| 15 | Contamos con una Intranet donde se almacenan informaciones, documentos y propuesta de interés. | | | | | |
| 16 | Los miembros de tu ciclo, seminario, departamento están satisfechos con la colaboración que se presta. | | | | | |
| 17 | Los miembros de tu ciclo, seminario, departamento apoyan la creación y el compartir el conocimiento. | | | | | |
| 18 | Hay implicación para colaborar entre distintos niveles y departamentos. | | | | | |
| 19 | Se acepta la responsabilidad de los fracasos. | | | | | |
| 20 | Siempre encuentro en el centro el conocimiento que necesito. | | | | | |
| 21 | Estoy satisfecho con el apoyo profesional de mis colegas. | | | | | |
| 22 | Hay incentivos para quienes crean recursos útiles para el centro. | | | | | |

**5-Muy de acuerdo; 4- De acuerdo; 3- No sé; 2-En desacuerdo; 1- Muy en desacuerdo.**

## 1.7. *Actividad 4: Compartir aprendizaje*

Los cuestionarios sirven para suscitar la discusión, porque se basan en las percepciones de las personas y permiten poner en cuestión los valores y las asunciones de los demás. Pueden jugar un importante papel en la autoevaluación, ayudando al profesorado a examinar tanto las áreas de éxito como de necesidad.

**Finalidad:**

En los cuestionarios como éste, en que se examina la distancia entre el deseo y la realidad, se pide a la gente que conteste dos veces a cada pregunta o ítem. En la primera expresan su percepción de la realidad, lo que ven que sucede en la actualidad en relación con el tema propuesto. La segunda pregunta plantea la percepción del futuro que se desea. La comparación entre ambas permite ver fortalezas y

debilidades.

**Procedimiento:**

Cada ítem de este cuestionario se centra en una de las 12 dimensiones previstas. Se han formulado de modo breve. Puede que no se recojan todos los aspectos y no está pensando para establecer comparaciones entre centros escolares. Se puede acomodar al contexto ampliándolo con nuevas dimensiones. El cuestionario se puede repetir después de un periodo de tiempo para observar cómo han cambiado las actitudes.

Cada persona puede completar el cuestionario individualmente y posteriormente se tabulan los resultados para hacer un análisis del conjunto. Como alternativa, se puede trabajar en grupos y después de contestar individualmente, discutir las respuestas consensuando una respuesta conjunta. Es importante que los resultados se devuelvan a quienes contestaron el cuestionario.

| | |
|---|---|
| En la columna de la izquierda, la situación actual, se eligen las respuestas de acuerdo a:<br>5 - Muy de acuerdo<br>4 - De acuerdo<br>3 - No lo tengo claro<br>2 - En desacuerdo<br>1 - Muy en desacuerdo | En la columna de la derecha, la situación futura, se eligen las respuestas de acuerdo a:<br>5 - Crucial<br>4 - Importante<br>3 - Bastante importante<br>2 - No muy importante<br>1 - Nada importante |

| Compara la situación actual y la situación futura a la que se aspira en vuestro centro escolar | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Situación actual | | | | | | Situación futura | | | | |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1. El profesorado y el resto del personal comparten el mismo conjunto de valores en relación con los aprendizajes del alumnado. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2. Todo el personal se responsabiliza del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | | | | | 3. El profesorado colabora para promover | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | una enseñanza y aprendizaje de gran calidad. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4. Aquí no solo aprende el alumnado, sino todas las personas adultas. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 5. El personal usa la investigación y las evidencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 6. El profesorado busca y valora las ideas externas, las redes y las alianzas. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 7. Se valora por igual a todo el personal como miembros de una comunidad profesional de aprendizaje. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 8. Existen niveles altos de confianza y respeto mutuo. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 9. Las estructuras (tiempos y espacios…) se organizan para facilitar la colaboración. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 10. La promoción y coordinación del desarrollo profesional y del aprendizaje son una prioridad. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 11. Se hace un seguimiento y se evalúa con regularidad el progreso en el desarrollo profesional. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 12. Los directivos en todos los niveles están implicados en la consolidación de una comunidad de aprendizaje. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**Preguntas sobre los resultados**

1. ¿Cuáles son vuestras fortalezas?

2. ¿Qué significado tiene una valoración alta en importancia y una puntuación baja en la situación actual?

3. ¿Qué significa que muchas personas elijan “No lo tengo claro”? ¿Qué puede indicar?

4. ¿Qué supone un alto porcentaje de desacuerdo?

5. ¿Qué haréis con los resultados?

**Anexo 1: Métodos de Gestión del Conocimiento y posibilidades de aplicación, propuestos por*Dare to share*** [(1)]

| | I | T | O | | P | A | R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| After Action Review - **Valoración pos-acción** | | x | | | | | x |
| Balanced Scorecard - **Balanced Scorecard** | | | x | | | x | |
| Brainstorming - **Brainstorming o lluvia de ideas** | | x | | | x | x | x |
| Briefing and Debriefing - **Briefing y Debriefing** | x | | | | x | x | x |
| Collegial Coaching - **Asesoría colegial** | x | x | | | x | | |
| Community of Practice (CoP) - **Comunidad de Práctica (CdP)** | | x | x | | x | x | x |
| Exit Interviews - **Entrevistas de salida** | x | x | x | | | | x |
| Experience Capitalization - **Capitalización de experiencias** | | | x | | | | x |
| Facilitation - **Facilitación** | | x | | | | x | |
| Good Practice - **La buena práctica** | | x | x | | | x | x |
| Knowledge Fair - **Feria del conocimiento** | | | x | | x | x | |
| Knowledge Map - **Mapa del conocimiento** | x | x | x | | x | x | |
| Knowledge Network - **Red de conocimiento** | x | x | x | | x | x | |
| Lesson Learnt - **Lecciones aprendidas** | x | x | x | | | | x |
| Mentoring - **Mentores** | x | | x | | x | x | |
| Open Space - **Espacio abierto** | | x | x | | x | x | |
| Peer Assist / Peer Review - **Apoyo revisión de equipo** | | x | x | | x | x | x |
| Storytelling - **Contar historias** | | x | x | | | x | x |
| SWOT **- FODA - DAFO** | | x | | | x | x | x |
| Visualisation - **Visualización** | | x | | | x | | |
| World Café - **Café del mundo** | | | x | | x | x | |
| Yellow Page - **Páginas amarillas** | x | x | x | | x | x | x |

| | |
|---|---|
| I Individual | P Preparación |
| G Grupo | A Acción |
| O Organización | R Reflexión |

---

**(1)** . Recopilación hecha por la SDC (Swiss Agency for Development and Cooperation): www.daretoshare.ch: http://www.daretoshare.ch/es/Pagina_principal/media/Flyers/DEZA_Flyer_Methodensa

Ver Texto

# Características de las escuelas que aprenden

**J. Grisaleña y A. Campo**

*"Mas yo quisiera dejar en vuestras almas sembrado el propósito de una Escuela Popular de Sabiduría Superior. Y reparad bien que lo superior no sería la escuela, sino la sabiduría que en ella se alcanzase... un saber de primera calidad"*

Antonio Machado

## 2.1. *Introducción*

Tradicionalmente a la escuela se le ha atribuido una difícil misión: formar a los ciudadanos de manera integral para que puedan tomar parte en la sociedad con un espíritu participativo y crítico, basado en una serie de principios y valores comúnmente admitidos. Sin embargo, desde mediados de los años 80, la idea de que las escuelas además de enseñar deben aprender viene cobrando vigor. Efectivamente, la imagen de una escuela que además de transmitir todo tipo de conocimientos es capaz de aprender, y, en esa medida, convertirse en un espacio de innovación y de desarrollo personal para los docentes es realmente sugerente.

Los teóricos de la organización escolar cuando hablan de escuelas inteligentes o de escuelas que aprenden hacen referencia a un marco teórico que tiene como objetivo ofrecer ideas, procesos y estrategias para orientar cómo pueden aprender los centros educativos. Se parte de la premisa de que un centro educativo es un espacio privilegiado para la formación y la innovación. Un lugar abierto al cambio, en el que es primordial la capacidad para adaptarse a un entorno que se transforma continuamente y donde el aprendizaje es la base fundamental de la organización.

## 2.2. *Cultura de colaboración*

Dalin y Rolff (1993) presentan este modelo teórico más como un *desiderátum* que como una objetivo a cumplir. Se trata de establecer una trayectoria a seguir. Una línea de trabajo en la que los equipos de

profesores se constituyen en agentes activos de la mejora, compartiendo aprendizajes y conocimientos. En definitiva, convirtiendo al centro escolar en el lugar en el que se analiza, reflexiona y discute conjuntamente.

Este cambio de entendimiento de lo que debe ser un centro escolar pone énfasis en la idea de que todos pueden aprender de todos. El objeto de análisis es la propia práctica escolar que se contextualiza y concreta en los objetivos que la institución educativa ha establecido como propios. En este sentido, la escuela deja ser "solamente" un lugar de aprendizaje y trabajo de los alumnos, y pasa a convertirse "además" en un espacio de aprendizaje para el profesorado.

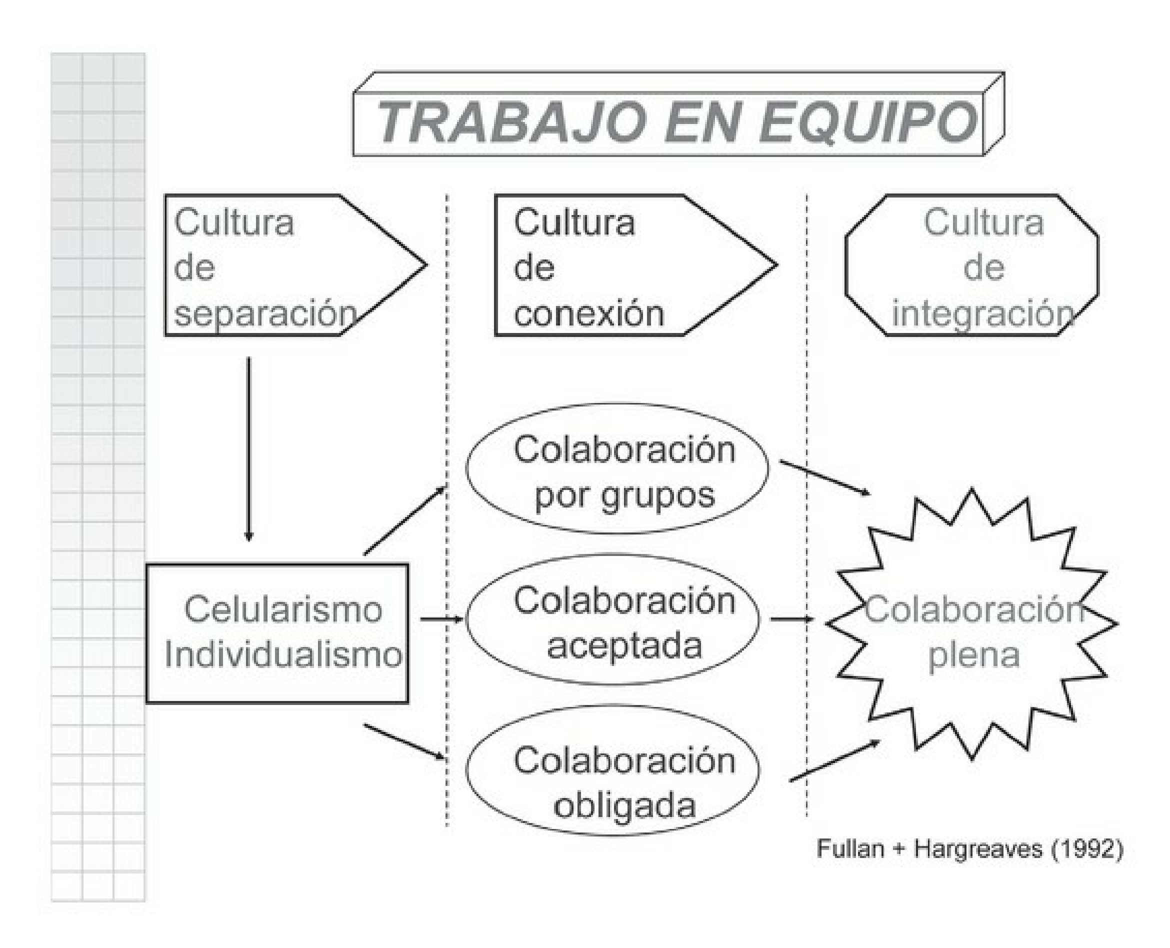
Evidentemente, todo cambio, y más si tiene la pretensión de estabilidad y permanencia, exige una implementación paulatina. Conseguir que un centro escolar pase de una cultura individualista y fragmentada a una en la que los aprendizajes se comparten y en la que, como explica Bolívar (2000), el conocimiento se disemine de modo más horizontal que vertical, requiere tiempo y, de manera especial, la implicación de todos sus miembros.

Dalin y Rolff establecen *tres fases o ciclos* en el proceso de conseguir llegar a lo que se entiende por "escuela que aprende".

La primera fase es lo que denominan escuela fragmentada. En este primer estadio se sitúan las organizaciones en la que predomina la cultura individualista. El cambio, en general, se percibe como una amenaza más que como una oportunidad de mejora y, en el caso de que se acepte, suele ser más imposición externa que por propia convicción. Si se dan innovaciones educativas, suelen ser de carácter individual y muy vinculadas a personas concretas. De modo que, si estas personas desaparecen, las propuestas de mejora pierden valor, ya que el centro no las ha asumido como propias.

El segundo estadio es el de los centros que han superado la cultura individualista y son conscientes que las propuestas de cambio y mejora deben articularse a través de proyectos comunes. Estos centros se esfuerzan en desarrollar proyectos de mejora que impliquen al conjunto del centro y que favorezcan la coordinación y el trabajo en

equipo. Son capaces de analizar su entorno con rigor y plantear propuestas que respondan a las expectativas y exigencias de las demandas externas. Los proyectos institucionales que vertebran el centro son fruto de la reflexión colectiva y del consenso y tienen como referente claro los objetivos de la institución escolar.



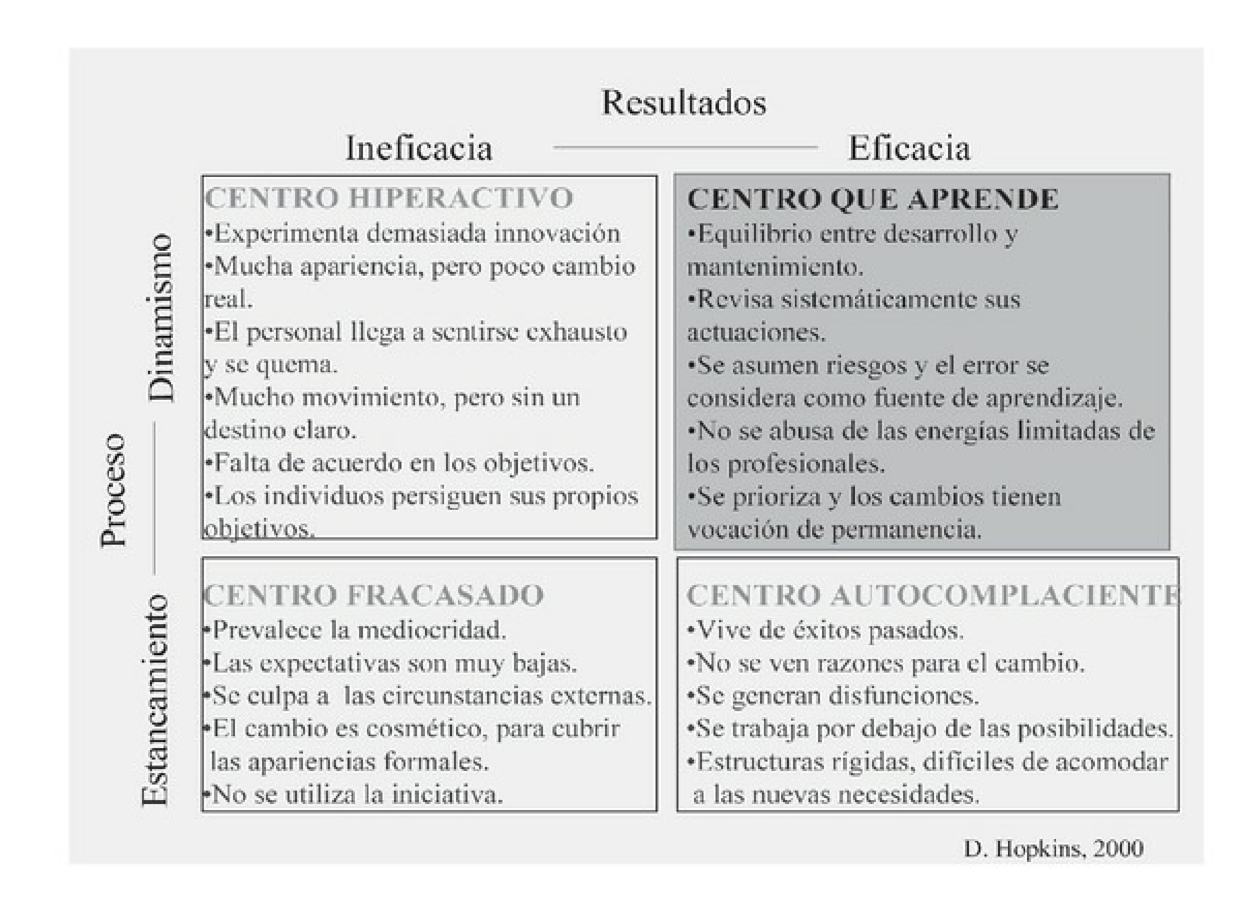

Por último, el tercer estadio es el que representa la escuela que aprende. En esta fase, la organización es considerada como un todo en la que cada uno de sus elementos son susceptibles de revisión y mejora. Las propuestas de cambio surgidas de la innovación y de los procesos de reflexión se asumen colectivamente y se establecen las condiciones que garanticen su permanencia y continuidad. Se fomenta la idea de que el aprendizaje personal es insuficiente y, en consecuencia, es considerado como una tarea conjunta en la que están implicados todos los miembros de la institución escolar.

## 2.3. *Decálogo de los centros que aprenden*

Los centros que aprenden se caracterizan por potenciar y desarrollar

una serie de aspectos:

- A diferencia de los centros autocomplacientes, que no se plantean cambios en su manera de trabajar, y de los hiperactivos, que suman experimentación tras experimentación sin evaluar adecuadamente sus resultados; los centros que aprenden presentan un equilibrio entre mejora del desarrollo profesional y mantenimiento de las buenas prácticas.
- La revisión sistemática de la práctica es otras de las características que definen a un centro que aprende. Cuestionar la propia actuación ayuda a que la rutina, el inmovilismo y la autocomplacencia desaparezcan y pone en tela de juicio aquellos aspectos que no funcionan o son claramente mejorables.
- Un centro que aprende es un centro que indaga, que investiga. Asumiendo que la investigación educativa, en este nivel, tiene por finalidad la mejora de la actividad docente, no la acumulación de conocimientos ni el desarrollo del currículo profesional del profesorado. Además, el concepto de mejora no se entiende como un simple cambio basado en las apariencias, sino en una revisión profunda y fundamentada de los objetivos de la institución escolar. En este sentido, los equipos de profesores son los agentes fundamentales de esta actuación.




• La innovación y experimentación educativa supone asumir riesgos y aceptar la posibilidad de equivocarse. Un centro que aprende considera el error como una fuente de aprendizaje y, a la vez, como una oportunidad para la mejora.

• La reflexión y la discusión conjunta es otra de las características de los centros que aprenden. El debate profesional no se considera un mero ejercicio dialéctico, sino una forma de comprometerse para transformar la realidad educativa. En definitiva, se trata de un compromiso con la acción y una apuesta por la mejora continua.

• En un centro que aprende predomina el aprendizaje colectivo sobre el individual. Aprender de los propios colegas, compartir información, estrategias, observar la práctica de otros para analizarla y poder mejorar son situaciones frecuentes en este tipo de centros. Además, estos centros son conscientes de que para que se produzca el diálogo y el trabajo colaborativo es necesario crear estructuras organizativas que lo favorezcan.

• El análisis realista de las propias energías es otra característica de

los centros que aprenden. Un buen diagnóstico de las fuerzas con las que se cuenta para llevar a cabo la tarea evita frustraciones posteriores. Valorar en su justa medida la implicación, la disponibilidad de tiempo, la ilusión por la tarea de los profesionales es una buena estrategia de partida.

• Un centro que aprende es capaz de distinguir y priorizar los cambios que tienen vocación de permanencia de los que no la tienen. El cambio *per se* no es sinónimo de mejora. A veces se plantean innovaciones que demandan un gran despliegue de medios o de esfuerzos, que no se corresponden con la utilidad y viabilidad de los mismos. Dado que los recursos son limitados, los centros que aprenden dedicarán sus energías preferentemente a aquellas innovaciones que supongan una mejora evidente y que tengan garantías de llegar a formar parte del funcionamiento habitual de la institución escolar.

• Un centro que aprende es un centro bien cohesionado, en el que los roles y tareas están claramente definidas y son asumidas por todos sus miembros. Se comparte la premisa de que el éxito o fracaso educativo es responsabilidad de todos y que depende, en gran medida, de la acción coordinada y coherente de la organización educativa. Además, la dirección tiene la función de ser líder y garante tanto de los procesos de mejora como de la vertebración del conjunto de la institución escolar.

• Por último, un centro que aprende sabe que en educación no hay verdades absolutas y que, en muchas ocasiones, la inseguridad y la incertidumbre van a acompañar la toma de decisiones. Aprender a gestionar adecuadamente este tipo de situaciones, que generan estrés y tensiones, es otra tarea que hay que asumir y saber controlar.

## 2.4. *Componentes básicos de las escuelas que aprenden*

Las organizaciones que aprenden no sólo son capaces de aprender, sino de aprender a aprender. No solo son capaces de ser competentes en lo que hacen, sino de permanecer competentes. Y demuestran esta competencia a través de la adaptación continua a la vez que conservan su propia identidad y dirección, la capacidad de desarrollo permanente, la orientación a la resolución de problemas, el

aprendizaje relacionado con el trabajo diario, el aprendizaje en grupos, de modo colectivo.

La primera preocupación de toda organización es atraer gente competente o, en su defecto, hacerlos competentes. Esto requiere aprendizaje individual. Sin embargo, una organización poblada por personas competentes no es necesariamente una organización competente de modo automático. La competencia colectiva también tiene que aprenderse y se manifiesta en los cambios organizativos de diferente nivel:

- Pueden afectar a las reglas de funcionamiento, a aquello que podemos o debemos hacer. No se cuestionan los principios ni las creencias.
- Cuando se cuestiona la justificación de las normas, se necesita un aprendizaje que afecta al entendimiento de las asunciones básicas y se manifiesta mediante conflictos y contradicciones en los grupos.
- Un último nivel de aprendizaje tiene lugar cuando se someten a discusión los principios en que se basa nuestra actividad: los valores que guían nuestra actuación y el papel que debe jugar la escuela en esta sociedad.

La organización de las escuelas tiene una gran trascendencia para los profesionales que trabajan en ellas. Por varios motivos. En primer lugar, la organización tiene carácter mediador respecto a la consecución de los fines que se pretenden alcanzar. La organización es un instrumento para alcanzar los objetivos propuestos. Así, para conseguir una enseñanza más adaptada, se pueden organizar grupos flexibles; para trabajar en grupo, se pueden distribuir los espacios de forma ajustada al tamaño... En segundo lugar, porque la organización es en sí misma un elemento de aprendizajes implícitos, de lo que podríamos llamar enseñanzas camufladas. La construcción del escenario del aula enseña contenidos de forma subrepticia. *"Las escuelas no enseñan solo por lo que hacen, sino por lo que son".* El currículo oculto de la organización (la cultura organizativa) actúa de forma constante y omnipresente. El ocultamiento hace difícil detectar

(y, consecuentemente, evitar) sus repercusiones negativas. El currículo oculto no tiene incidencia sólo en los alumnos. También actúa sobre el profesorado, aunque no se haya reflexionado mucho sobre este hecho.

D. Hopkins, en un intento de superar el modelo descriptivo de las escuelas eficaces, se pregunta no ya cuáles son los rasgos o características que describen una escuela eficaz, sino cuáles son los elementos dinámicos que la convierten en eficaz.

**¿Qué es lo que provoca el crecimiento sostenido y sistemático de los centros?**

Su capacidad de desarrollo y su capacidad de aprendizaje. Los centros son eficaces de formas diferentes y tienen que encontrar su propia receta de progreso, pero casi siempre va ligado a las siguientes características:

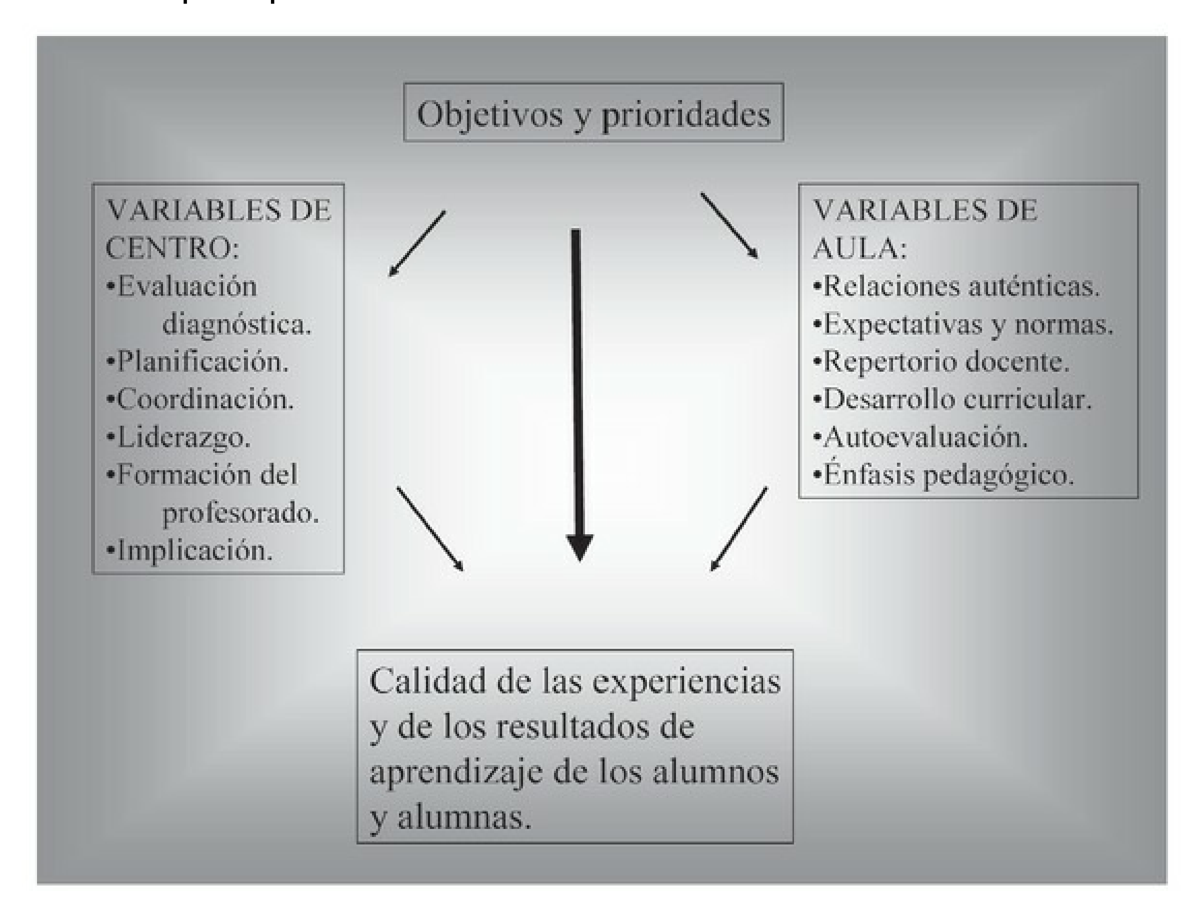
- Desarrollo del profesorado.
- Implicación.
- Liderazgo.
- Coordinación.
- Investigación y reflexión.
- Proceso de planificación del desarrollo.

De la conjunción entre eficacia y dinamismo surgen distintas culturas escolares. Las escuelas que aprenden:

- Combinan adecuadamente desarrollo y estabilidad.
- Permanecen relativamente tranquilas.
- Se adaptan satisfactoriamente a un ambiente cambiante.
- Acomodan sus estructuras en línea con su cultura y sus tradiciones.

La mayoría de los centros se familiarizan con distintas formas de planificación del desarrollo institucional, mediante las cuales expresan sus aspiraciones de mejora en forma de prioridades. Comenzar a trabajar en algo nuevo, cambiar, supone inevitablemente dificultades

para los individuos y para la institución. El cambio es inevitablemente disruptivo. Esta fase de "turbulencia interna" es tan predecible como incómoda. Muchos estudios de investigación han encontrado que, sin un periodo de desestabilización satisfactoria, la probabilidad de que ocurra un cambio a largo plazo es limitada. No se convertirá en una escuela que aprende.




## 2.5. *Herramienta 1: Medición del clima de aprendizaje en el centro*

**Finalidad:**

Una de las características de la *escuela que aprende* es que se convierte en un lugar de aprendizaje para todos. Es la escuela que estimula la reflexión, el ajuste a la realidad y la implantación de nuevas actuaciones.

A continuación, se presenta un pequeño cuestionario que permite medir el clima de aprendizaje de un centro escolar y su cultura organizativa.

Rodea con un círculo en el número que crees que mejor representa el clima de aprendizaje de tu centro.

**1. Entorno físico.** La cantidad y la calidad de espacio y la privacidad de que gozan las personas. La temperatura, el ruido, la ventilación y el nivel de comodidad.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| La gente está amontonada, con poca privacidad y en malas condiciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | La gente dispone de espacios amplios, privacidad y un entorno agradable. |

**2. Recursos para el aprendizaje.** Cantidad, calidad y disponibilidad de personal dedicado a la formación. Libros, información, equipamiento y posibilidades de formación.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Poca gente experimentada para la formación. Recursos y equipamientos pobres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Mucha de gente experimentada. Recursos y posibilidades. |

3. Estímulos para el aprendizaje. La medida en que la gente se siente estimulada a generar nuevas ideas, aceptar riesgos y a experimentar nuevos modos de hacer viejas tareas.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pocos estímulos para aprender. Expectativas limitadas sobre el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Se estimula a la gente a aprender continuamente y a desarrollarse personal y profesionalmente. |

**4. Comunicación.** La información es amplia y la accesibilidad buena. La gente expresa sus ideas y opiniones con facilidad y con franqueza.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Los sentimientos no se manifiestan. Secretismo. La información se dificulta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Las personas están dispuestas a expresar sus opiniones y a pasar abiertamente la información disponible. |

**5. Recompensas.** ¿En qué medida se reconoce el esfuerzo de las personas? Existe reconocimiento o por el contrario se penaliza y se echan las culpas a otros.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Se ignora a la gente, pero luego se les echa la culpa, cuando las cosas salen mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Se reconoce el trabajo bien hecho y se recompensa el esfuerzo y el aprendizaje. |

**6. Conformidad con las normas.** ¿En qué medida se espera que la gente actúe en conformidad con las normas y regulaciones o se espera que piensen por sí mismos y tengan iniciativas?

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Hay conformidad pasiva con las reglas y estándares siempre. No se dan ni se toman responsabilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | La gente se organiza con autonomía y realiza el trabajo según sus propios criterios. Gran énfasis en la asunción de responsabilidades. |

**7. Valor que se otorga a las ideas.** Se estimulan las ideas, opiniones y sugerencias y son valoradas.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| No se "paga” a la gente por pensar. Sus ideas no son valoradas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Se estimulan las ideas de la gente. Existe la convicción de que el futuro descansa sobre las ideas de las personas. |

**8. Disponibilidad de ayuda práctica.** La medida en que la gente se presta ayuda, echa una mano, ofrece conocimientos, destrezas y apoyo.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| No hay ayuda mutua. Falta voluntad para compartir recursos y conocimiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | La gente ofrece voluntariamente su ayuda. Se ve con agrado el éxito de los demás. |

**9. Buenas relaciones y apoyo mutuo.** Existe confianza, apoyo, amistad y buen entendimiento.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Poca empatía y confianza. Personas frías y distantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Lugar agradable y amistoso. A la gente le gusta venir a trabajar. Buenas relaciones = Buen trabajo. |

**10. Estándares de calidad.** Énfasis en la calidad para todo y para todos. Se marcan retos ambiciosos para uno mismo y para los demás.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveles de calidad bajos. Realmente no tienen importancia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Niveles de calidad altos. Todo el mundo se preocupa y hay un compromiso serio por la calidad. |

**Resultados:**

Si los resultados son inferiores a 30 puntos, estamos ante un centro cuyo clima de aprendizaje es deficiente. Las escuelas que aprenden aspiran a puntuaciones de entre 55 a 70 puntos, como garantía de supervivencia y desarrollo.

Puede haber puntuaciones diferentes en grupos diferentes de la organización escolar. Esto requiere una reflexión pertinente.

**Referencia:**

El cuestionario sobre el clima de aprendizaje es una adaptación del que aparece en el libro "Managing Yourself" de Pedler, M. y Boydell, H. (1985).

## 2.6. *Herramienta 2: Variables de calidad en un centro escolar* (1)

**Finalidad:**

Es una herramienta de reflexión colectiva. Se analizan individualmente y por grupos las percepciones en torno a los ingredientes básicos de calidad de un centro escolar.

**Procedimiento:**

La escala de evaluación que se ofrece a continuación presenta una

serie de 24 afirmaciones en torno a tu escuela. A través de estas afirmaciones, nos gustaría conocer tu opinión sobre la misma, o en otras palabras, cuál es tu "visión" acerca de ella. No existen respuestas correctas, cualquier percepción es válida. Lo que necesitamos conocer es su opinión personal y sincera.

Las afirmaciones se puntúan desde 1 (casi nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo) y hasta 4 (casi siempre).

Por favor, antes de responder, indique cuál es su puesto actual en la escuela:

| | |
|---|---|
| Personal de apoyo | |
| Profesorado | |
| Equipo directivo | |

**Cuestionario:**

| **Formulación de preguntas y reflexión:** En este centro... | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| • Dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza. | | | | |
| • Hacemos el seguimiento de los progresos y los cambios que introducimos. | | | | |
| • Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases. | | | | |
| • Se tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad. | | | | |

| **Planificación:** En este centro... | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| • Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar. | | | | |
| • Se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito. | | | | |
| • Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de las prioridades en la escuela. | | | | |
| • Revisamos y modificamos nuestra planificación. | | | | |

| **Participación:** En este centro... | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| • Pedimos su opinión a los alumnos antes de introducir cambios. | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| • Tenemos en cuenta el parecer de las familias cuando introducimos cambios en el currículo. | | | | |
| • Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela. | | | | |
| • En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc. | | | | |

| **Formación permanente:** En este centro... | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| • Se valora la formación permanente del profesorado. | | | | |
| • Al concebir el proyecto educativo se pone énfasis en la formación. | | | | |
| • La formación permanente de su profesorado está centrado en el aula. | | | | |
| • La organización permite dedicar tiempo a la formación permanente. | | | | |

| **Coordinación docente:** En este centro... | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| • Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad y poder para ello. | | | | |
| • Normalmente trabajamos en equipo. | | | | |
| • El claustro está informado de las decisiones importantes. | | | | |
| • Compartimos experiencias de mejora de la práctica docente en el aula. | | | | |

| **Liderazgo:** En este centro... | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| • El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos. | | | | |
| • Los miembros con mayor responsabilidad del claustro delegan tareas difíciles que suponen un reto. | | | | |
| • La dirección lidera las prioridades de mejora. | | | | |
| • El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo. | | | | |

**Análisis de los resultados:**

Debido a que esta escala trata básicamente de evaluar y diagnosticar la estructura de mejora de la escuela, se aconseja llevar a cabo este análisis desde un punto de vista institucional más que individual.

Del mismo modo, el análisis debería realizarse por subescala, en vez

de por afirmaciones individuales. Se establece una puntuación para cada afirmación, que va de 1 a 4 para las respuestas CASI NUNCA (1), A VECES (2), A MENUDO (3) y CASI SIEMPRE (4). Esta puntuación se suma en cada subescala, utilizando el cuadro resumen que aparece más abajo.

Los datos tienen más sentido si se expresan en porcentajes. Si se presentan de este modo, es más fácil destacar las respuestas que siguen un patrón, especialmente cuando se suma el porcentaje de respuestas de A MENUDO y las de CASI SIEMPRE.

Ya que la escala quiere hacer una diferenciación entre "equipo directivo", "profesorado" y "personal de apoyo", el análisis puede realizarse por subescalas para cada uno de estos grupos.

**Cuadro resumen**

| | CASI NUNCA | AVECES | AMENUDO | CASI SIEMPRE |
|---|---|---|---|---|
| Formulación de preguntas y reflexión | | | | |
| Planificación | | | | |
| Participación | | | | |
| Formación permanente | | | | |
| Coordinación | | | | |
| Liderazgo | | | | |

---

(1) . Adaptado de: *Mapping change in schools: The Cambridge manual of research techniques*. Cambridge University (1994).

Ver Texto

# Culturas de aprendizaje en los centros

**A. Campo**

*"Para entender a los demás, tenemos que recordar que cada cultura se basa en un conjunto de valores y creencias"*

## 3.1. *Introducción* [(1)]

Los equipos directivos son conscientes, frecuentemente, de los problemas y resistencias de carácter individual que impiden los cambios, pero suelen ser menos conscientes de su propio papel. La organización de una escuela está diseñada para facilitar el trabajo individual y colectivo, en especial el que se desarrolla a través de las interacciones de enseñanza y de aprendizaje. El trabajo de las escuelas y de los docentes está cambiando sustancialmente. El modelo de escuela comprensiva, integradora de saberes, destrezas y personas, la ampliación de los tiempos de escolarización, la mayor autonomía de los centros, exigen nuevos modelos organizativos y nuevos comportamientos docentes. En consecuencia, se ha incrementado el trabajo y ha cambiado el existente.

Esta consideración es importante, porque no plantea una diferencia de cantidad, sino de grado. Si sólo se añadiesen nuevas tareas, las organizaciones educativas podrían seguir siendo las mismas conservando la misma estructura. Pero lo que se exige para acomodar la enseñanza a las necesidades actuales es un cambio de estructuras y de cultura que afecta a los significados y valores colectivos. Numerosos estudios han identificado los elementos esenciales para una gestión efectiva de los cambios:

- Estrategia y finalidades,
- Sistemas y estructura,
- Personal y valores compartidos,
- Estilos...

Cada uno ellos puede ser una barrera en la implementación efectiva

de los cambios. Por ejemplo, la falta de formación adecuada, los sistemas inadecuados, la falta de visión compartida, etc.

## 3.2. *Culturas de aprendizaje*

### 3.2.1. *Aprendizajes*

Aprender y cambiar acontecen juntos. Son procesos complejos, fuente de satisfacción cuando se consiguen y fuente de frustración cuando no tienen éxito. El aprendizaje puede darse individualmente y en grupo. El resultado de un aprendizaje en grupo es lo que llamamos *cultura del grupo* y cuando se requieren aprendizajes ulteriores nos topamos con el problema de desaprender, de desprendernos de algo valioso, apreciado, que nos dio resultados positivos en el pasado. La explicación de la dificultad de los aprendizajes tiene que ver con la cultura, por tanto necesitamos entender la relación de la cultura con el aprendizaje e identificar los elementos de cultura que pueden facilitar el aprendizaje y la capacidad de aprender.

Casi siempre recurrimos a dos tipos distintos de aprendizaje: el aprendizaje de respuesta o adaptativo y el aprendizaje anticipador o creativo. El *aprendizaje de respuesta (reactivo)* es de gran simplicidad. Los problemas se nos presentan en una secuencia permanente y vamos dándoles respuestas sobre la marcha, porque nos produce incomodidad vivir con problemas. Las respuestas atajan solamente esa parte de la realidad que nos resulta problemática y muchas veces enmascaramos exclusivamente los síntomas sin diagnosticar siquiera las causas. No supone ningún reajuste o cambio en la percepción y explicación de la realidad. Es un aprendizaje sumativo, de incorporación.

El *aprendizaje de anticipación o generativo* entraña una mayor complejidad. Se produce cuando descubrimos que la misma identificación del problema requiere nuevos modos de pensar y de ver la realidad. Es un nuevo aprendizaje que nos obliga a reestructurar nuestros esquemas explicativos de la realidad. Y aquí reside su dificultad, porque estamos hablando de cambiar nuestros modelos mentales, nuestros hábitos de percepción, de pensamiento y de actuación. Es un aprendizaje de sustitución, de reajuste. Esto provoca

ansiedad, tensión, desconcierto, dolor. Este primer tipo de ansiedad es el miedo a aprender algo nuevo, el miedo al cambio, basado en el miedo a lo desconocido.

El aprendizaje de adaptación tiende hacia la estabilidad, tanto en individuos como en grupos y organizaciones. Se busca la institucionalización de aquello que funciona en un afán de certidumbre y de predictibilidad. Esto, por cierto, constituye la cultura, entendida como el conjunto de todas las rutinas establecidas y los hábitos de pensar y de actuar. Solamente buscamos novedades cuando la situación está estabilizada y bajo control.

Aprender a aprender puede requerir de nosotros desequilibrar nuestro esquema de valores y significados para encontrar otros nuevos que expliquen de modo más certero la realidad, es decir, estar en actitud perpetua de cambio, lo que significa estar expuesto de modo permanente a la ansiedad. Esta es una situación de la que habitualmente huimos. La inestabilidad, la incertidumbre, la ambigüedad, la falta de sentido provocan ansiedad, porque nos hacen perder las seguridades que nos sustentan y adentrarnos en terrenos desconocidos. Queremos resolver los problemas, pero también queremos que las soluciones sean duraderas. Se hacen necesarios nuevos aprendizajes.

El entorno en que nos movemos, ya sea político, económico, educativo o sociocultural, resulta cada vez más cambiante y con patrones de cambio impredecibles. Esto nos indica que los problemas surgirán constantemente y que las soluciones se quedarán permanentemente inadecuadas, obsoletas. Constatamos que si no cambiamos y aprendemos a aprender estaremos fuera de juego, lo que nos produce un segundo tipo de ansiedad, la constatación de que debemos cambiar permanentemente para asegurarnos la supervivencia y la prosperidad, a través de una respuesta ajustada a nuestros clientes.

Podemos proponer con Schein (1992) el siguiente principio*: "Para que se produzca aprendizaje tenemos que alcanzar un nivel umbral en el que el miedo a no aprender sea mayor que el miedo a aprender".*

Las dos alternativas que se nos plantean para que haya aprendizaje y

cultura de adaptación en los centros escolares son: incrementar el miedo a no aprender o reducir el miedo a aprender. Es más viable, porque está dentro de nuestro ámbito de influencia, intervenir en la segunda variable, creando clima de aprendizaje colectivo, que se consolide y se convierta en cultura con las siguientes estrategias:

- Procurar seguridad psicológica. Los docentes necesitamos la certeza de que el aprendizaje de algo nuevo no nos obligará a perder ni nuestra identidad ni nuestro sentido global de competencia.
- Proporcionar visiones de un futuro mejor. La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo y a padecer algún dolor se movilizan con retos ilusionantes y no con potenciales escenarios de desastre.
- Procurar un clima experimental en el que el error se acepte como natural y como fuente valiosa de aprendizajes. Esto requiere proporcionar tiempo y lugares donde experimentar y compartir.
- Facilitar orientación. Muchas veces el problema de bloqueo se plantea al no saber por dónde empezar y por dónde dar los primeros pasos.
- Empezar los nuevos aprendizajes en grupo. La constatación de no ser el único con sensación incompetencia personal y con dificultades para aprender, nos hace el camino más llevadero.
- Ofrecer un buen entrenamiento, enseñando las destrezas básicas para aprender de modo autónomo y ayudar en los primeros momentos en la regulación personal del aprendizaje.
- Reconocer cualquier avance, para evitar abandonos y estimular la motivación personal.

### 3.2.2. *Culturas escolares*

Determinar la cultura de un centro escolar presenta una gran dificultad técnica, pues tenemos que taladrar muros gruesos, resistentes y opacos, para poder vislumbrarla. Necesitamos unas gafas láser potentes por ser la cultura algo huraña y de difícil observación o, pensándolo bien, quizá nos sirvan unas humildes y, por supuesto, más baratas gafas de submarinista, pues también se ha dicho que la cultura

escolar es como la parte oculta de un iceberg, que representa a la organización escolar.

Aunque tradicionalmente se ha atribuido una gran importancia a la naturaleza del entorno humano de las instituciones escolares, no se ha prestado mucha atención a su estudio, ni a su comprensión y transformación. Aun con todo, un gran número de autores han utilizado el concepto «cultura» en el contexto escolar. Entre ellos, Fullan (1992) la describe:

*"Las creencias y expectativas que se manifiestan en el modo de actuar de la institución escolar, con referencia particular a cómo se relacionan las personas y a cómo organizan las experiencias de aprendizaje. En términos sencillo, «el aquí se hace así".*

También se utiliza el término para describir las múltiples realidades sociales en las que la gente opera, incluyendo tanto lo informal e implícito como lo formal y explícito. En resumen, la cultura hace relación a las personas en las organizaciones y se manifiesta en los comportamientos -lo que la gente dice y hace- y en las relaciones -la articulación del trabajo compartido- y las actitudes y valores -las asunciones, creencias y prejuicios- que afectan informalmente los procedimientos de trabajo.

Algunas culturas son más propensas a la estabilidad y pugnan por mantener las cosas como están, aún ante las demandas y exigencias de cambios. Otras, por el contrario, aceleran su ritmo de cambio y transformación para evitar la complacencia. La mayoría busca un equilibrio satisfactorio entre estabilidad y cambio. Equilibrio que depende muchas veces de la mayor o menor volatilidad del entorno.

Una de las claves en la reflexión en torno al "aprendizaje" es prestar atención a los factores culturales, que, en esencia, consiste en descubrir por qué la gente se comporta como lo hace, en determinar hasta qué punto su comportamiento está guiado por patrones culturales y en averiguar cómo se modifica la cultura para mejorar los propósitos de la organización.

Somos gregarios por naturaleza y nuestras vidas se desarrollan en variadas instituciones sociales y se dotan de sentido, en parte, al

ponernos en contacto con los demás -en familias, grupos sociales, escuelas...-. Un importante objeto de estudio es nuestro comportamiento cuando convivimos en grupos especializados en un contexto regulado. Es importante comprender cómo afectan las estructuras organizativas a los profesores, en su actividad de facilitar el aprendizaje, y a los alumnos, en su actividad de aprender. Nias (1989) sugiere cuatro características identificables de la cultura escolar:

- Creencias y valores.
- Actitudes, significados y normas.
- Símbolos, ritos y ceremonias.
- Comportamientos preferidos, estilos de hacer.

Existe un equilibrio entre los aspectos internos de las personas -lo que creen y lo que piensan- y el mundo externo -el comportamiento y las interacciones-. Esta distinción se convierte en crucial y a veces se nos olvida cuando queremos innovar y modificar los modos de actuar de la organización. Los modelos de análisis son herramientas útiles para entender la realidad compleja en que nos situamos y nos posibilitan anclajes para la planificación y la actuación. Los pasos adecuados en el cambio organizativo relativo al marco de entendimiento del "aprendizaje" serían:

- Identificar el sistema de valores de las personas.
- Delimitar el abanico de actitudes y valores que se aplican en las propuestas organizativas, los significados asociados a las propuestas y el modo en que se toman las decisiones.
- Observar el papel que los símbolos y los ritos tienen, tanto en el plano formal como en el informal, en la vida de la organización.
- Observar los patrones de comportamiento que adoptan individuos y grupos.

Todo ello requiere un equipo directivo con una gran curiosidad por el comportamiento humano. Las personas nos comportamos como lo

hacemos por razones complejas, muchas veces desconocidas para nosotros mismos y no sólo para aquellos a quienes les afectan nuestros comportamientos. En el trabajo directivo es conveniente asumir que cualquier comportamiento, por extraño que nos parezca, tiene un propósito y está pensado o para defender inseguridades, o para satisfacer necesidades, o para expresar sentimientos. No es sencillo entender las intenciones de los demás y es peligroso interpretarlas con evidencia insuficiente, porque podemos caer en la trampa de los estereotipos.

## 3.3. *Medir la cultura de aprendizaje de un centro (la herramienta)*

En esta ocasión importamos conocimiento utilizando el material elaborado por HayGroup (2004) en el estudio *"A Culture for Learning"* y lo acomodamos a nuestras necesidades. Es difícil medir lo que hay en las mentes de las personas -valores y creencias-. No las que se manifiestan en voz alta o las que aparecen en la declaración de intenciones de los centros. La cultura existe en la mente de todo el personal, no solo la dirección, profesorado, alumnado, familias, otro personal... Es difícil que alguien de fuera perciba con claridad la cultura del centro. Por lo que es conveniente que el ejercicio sea una especie de investigación-acción de los protagonistas: el conjunto del profesorado o la comunidad escolar.

**Material:**

- Plantilla del rombo o del diamante, ampliada.
- Conjunto de 30 tarjetas o afirmaciones.

**Procedimiento:**

1. Se forman grupos de entre tres personas como mínimo y diez como máximo. Se les pide que ordenen las tarjetas por orden, según el mayor o menor acuerdo que suscitan las afirmaciones que contienen las mismas. Es deseable que los grupos sean homogéneos, es decir, pertenecientes a una misma institución educativa.

2. Se les pide que tomen la decisión después de debatirlas y por

consenso -argumentando desde la propia experiencia- sin asumir valores universales o "educativamente correctos".

3. Se les pide que hagan el ejercicio dos veces:

**a.** Uno, fijándose en la cultura actual y real del centro.

**b.** Otro, proyectando la cultura deseable o cultura ideal.

4. El resultado de este ejercicio es:

**a.** Un conjunto de creencias y valores compartidos en el centro.

**b.** Un conjunto de aspiraciones e ideales en forma de valores y creencias.

**c.** La distancia entre la realidad y las aspiraciones.

**d.** El nivel de acuerdo entre los diferentes grupos y posiciones en el centro.

**e.** Las variaciones en la percepción de la cultura.

5. Es un trabajo cuya duración es de dos horas aproximadamente.

6. Ninguna de las afirmaciones está en términos negativos, indicando su legitimidad como manera de entender la actividad escolar. Elegir supone ir prescindiendo de otras afirmaciones.

7. El proceso discursivo lleva a los participantes a defender sus posiciones con ejemplos y anécdotas.

8. Cada persona, individualmente, lee las tarjetas y sitúa las seis afirmaciones con las que está más de acuerdo. Hace lo mismo con las que menos le convencen, porque no representan el modo de actuar de su centro. Las colocan en orden de importancia siguiendo la técnica del rombo o del diamante (Anexo 1). No se debe hacer mucho caso a toda la constelación de afirmaciones intermedias, a no ser que se propongan para entrar en el grupo de cabeza o de la cola.

1

2 3

4 5 6

7 8 9 10

11 12 13 14 15
16 17 18 19 20
21 22 23 24
25 26 27
28 29
30

9. Ahora empieza la discusión en grupo y la priorización colectiva. Lo más importante de esta actividad es que el grupo amplíe su percepción de la realidad y logre el acuerdo a través de un diálogo constructivo.

**Conjunto de afirmaciones:**

**En este centro...**

**1.** El alumnado es la primera prioridad.

**2.** El enfoque se pone en el "valor añadido". Esperanza y éxito para todos. Cada paso una victoria.

**3.** Hay calidez y humor. Se tienen los pies en el suelo.

**4.** Hay dignidad y reserva. Se respeta la privacidad. Se ejerce control y autocontrol.

**5.** Hay hambre de mejora. Grandes esperanzas y expectativas.

**6.** La escuela es lo primero. Nadie es más importante que la escuela. Se hace lo que se espera.

**7.** Las personas son lo primero. Todo el mundo puede aportar y necesita tener control de su destino.

**8.** Objetivos viables y expectativas realistas. Mejoras incrementales.

**9.** Prevenir errores. Evitar meter la pata. Anticipar eventualidades.

**10.** Reconocimiento de las circunstancias personales. Hacer excepciones. Tolerancia. Lo que cuenta es el esfuerzo.

**11.** Respeto a la autonomía profesional. Crear tu espacio. Perfeccionar tu camino.

**12.** Se admite que no se sabe. Se escuchan las discrepancias. Hay curiosidad y humildad.

**13.** Se admiten los fallos. La evaluación siempre es un reto. Se manifiestan los sentimientos.

**14.** Se anticipan iniciativas. Le logra que sean eficaces para nosotros. Se establecen prioridades.

**15.** Se busca la excelencia. Se fuerza a tope el buen rendimiento del alumnado.

**16.** Se corren riesgos calculados con objetivos valiosos. Se experimenta y se sacan conclusiones.

**17.** Se crea un entorno de trabajo agradable.

**18.** Se crean oportunidades para todos. Se promueve la equidad y se amplían horizontes.

**19.** Se cumplen los acuerdos. No se admiten pobres actuaciones profesionales.

**20.** Se domina la materia. Se aprende con la experiencia y se comparte conocimiento práctico.

**21.** Se ejerce la iniciativa y la responsabilidad. Se participa en todos los niveles. Se valora la discrepancia.

**22.** Se experimenta con nuevas ideas y nuevas prácticas.

**23.** Se hace lo previsto. Se sigue la política establecida.

**24.** Se hace seguimiento y se miden los objetivos y los resultados de las pruebas de rendimiento.

**25.** Se incrementa la competencia. Se ayuda a la gente a aprender, poniendo las bases de éxitos posteriores.

**26.** Se invierte en los más capaces y motivados.

**27.** Se percibe esfuerzo continuado y dedicación.

**28.** Se plantean reformas poco a poco, con cautela.

**29.** Se respeta la autoridad. Se proporciona dirección.

**30.** Trabajar juntos. Aprender de los otros. Compartir recursos e ideas. Invertir en los demás.

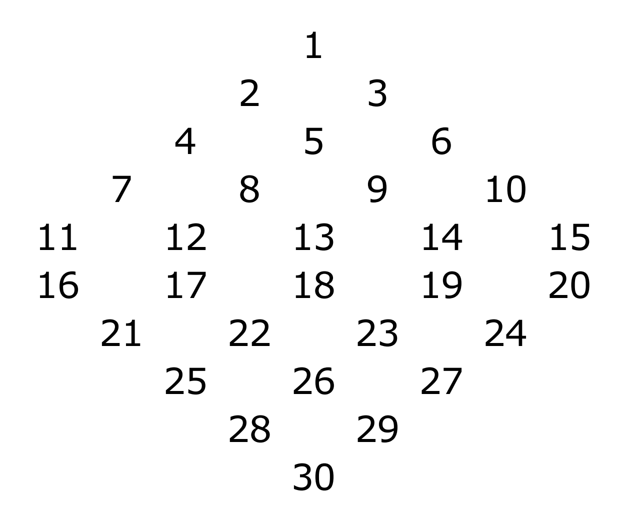
## Anexo 1. Técnica de priorización: Método del rombo o

## del diamante

El objetivo de esta actividad es examinar cómo los distintos valores asumidos condicionan la visión estratégica y abrir vías de entendimiento para actuar consistentemente a pesar de esas diferencias.

**Es un ejercicio de grupo:**

- Se prepara un conjunto con afirmaciones acerca del tema en consideración. Deben cubrir todas las perspectivas y valores en relación con el tema. Cada afirmación está escrita en un trozo de papel o cartulina y se da a cada participante un conjunto.
- Individualmente o en parejas cada afirmación se coloca en orden de prioridad, desde aquella que es considerada más importante o con la que se está más de acuerdo hasta aquella que se considera menos importante o se está menos de acuerdo. Las prioridades se expresan situando los trozos de papel o cartulinas de la siguiente manera:




**Observaciones:**

**1.** El proceso de ordenar debe conducir a una discusión interesante. Se pueden utilizar las siguientes estrategias para solucionar los desacuerdos. Es importante considerar esta posibilidad y tener las estrategias preparadas para su uso:

- Realizar la actividad dos veces. La primera vez establecer prioridades en base a cómo se ve el aspecto que se quiere analizar en

tu centro. La segunda en base a cómo te gustaría a ti que se viera. La discusión se puede dirigir hacia los pasos del proceso de acercar la situación real a la ideal.

● Si surgen diferencias insalvables, dirigir la discusión hacia la manera en que las distintas perspectivas quedan contempladas y hacia cómo responder a las distintas expectativas.

● También es importante revisar la situación si el acuerdo es importante. ¿Cuáles son las consecuencias si vuestra postura contempla sólo una actuación individual o sólo una actuación homogeinizadora en exceso? ¿Qué faltaría?

**2.** Esta actividad ayuda a la gente a clarificar sus percepciones y sentimientos y revela de paso en qué consisten las diferencias de principio entre los diferentes individuos.

## Anexo 2. Las 30 afirmaciones por categorías

| **A** (números pares) | **Categorías** | **B** (números impares) |
|---|---|---|
| 1. Hacer seguimiento y medir los objetivos y los resultados de las pruebas de rendimiento. | **RESULTADOS** | 2. Incrementar la competencia. Ayudar a la gente a aprender. Poner las bases de éxitos posteriores. |
| 3. Respetar la autoridad. Proporcionar dirección. | **JERARQUÍA** | 4. Coger la iniciativa y la responsabilidad. Participar en todos los niveles. Desacuerdos sanos. |
| 5. La escuela es lo primero. Nadie es más importante | **RESPETO** | 6. Las personas son lo primero. Todo el mundo puede aportar y |

| | | |
|---|---|---|
| Hacer lo que se espera. | | necesita tener control de su destino. |
| 7. Respeto a la autonomía profesional. Crear tu espacio. Perfeccionar tu camino. | **CONEXIÓN** | 8. Trabajar juntos. Aprender de los otros. Compartir recursos e ideas. Invertir en los demás. |
| 9. Reconocimiento de las circunstancias personales. Hacer excepciones. Tolerancia. Lo que cuenta es el esfuerzo. | **EXIGENCIA** | 10. Cumplir los acuerdos. No admitir pobres actuaciones profesionales. |
| 11. Incorporar. Evaluar. Reformas poco a poco. | **INNOVACIÓN** | 12. Experimentación. Nuevas prácticas. Nuevas ideas. |
| 13. Prevenir errores. Evitar meter la pata. Anticipar eventualidades. | **FIABILIDAD** | 14. Correr riesgos calculados con objetivos valiosos. Probar y ver. |
| 15. Esfuerzo continuado. Dedicación. | **SERIEDAD** | 16. Calidez. Humor. Pies en el suelo. |
| 17. Objetivos viables y expectativas realistas. Mejoras incrementales. | **AMBICIÓN** | 18. Hambre de mejora. Grandes esperanzas y expectativas. |
| | | 20. Enfoque en el "valor añadido”. |

| | | |
|---|---|---|
| más capaces y motivados. | **MEJORA** | Esperanza y éxito para todos. Cada paso una victoria. |
| 21. Dignidad. Reserva. Respeto a la privacidad. Control y autocontrol. | **APERTURA** | 22. Admisión del fallo. Evaluación que sea un reto. Manifestación de lo sentimientos. |
| 23. Buscar la excelencia. Forzar a tope el buen rendimiento. | **EQUIDAD** | 24. Crear oportunidades para todos. Ampliar horizontes. Luchar contra la injusticia. |
| 25. Crear un entorno de trabajo agradable. | **SERVICIO** | 26. El alumnado es la primera prioridad. |
| 27. Dominar la materia. Ganar experiencia y compartir conocimiento. | **APRENDIZAJEPERMANENTE** | 28. Admitir que no sabes. Escuchar las discrepancias. Curiosidad y humildad. |
| 29. Continuar las iniciativas. Hacer lo previsto. Seguir la política establecida. | **INDEPENDENCIA** | 30. Anticipar iniciativas. Hacer que sean eficaces para nosotros. Seleccionar. |

## Anexo 3. Algunas características de la cultura

**1.** La cultura no es innata. Se aprende a través de la socialización (interacción con otros/as) y de la observación.

**2.** La cultura tiende a adquirirse y expresarse de modo inconsciente.

**3.** La cultura es un sistema dinámico que cambia con el tiempo. De todos modos, la estructura profunda resiste cambios importantes.

**4.** La cultura es compartida por los miembros del grupo y define, en consecuencia, sus fronteras.

**5.** No importa la extrañeza que cause a los foráneos, cada cultura funciona aportando un modo de vida global y coherente.

**6.** La cultura es histórica. Con el tiempo sus reglas aumentan y se hacen más complejas.

**7.** La cultura se comunica de persona a persona, de grupo a grupo, de generación a generación.

**8.** Los diversos aspectos de una cultura están interrelacionados. Si tocas uno de ellos, se modifican el resto.

**9.** La cultura es simbólica. Cultura y comunicación funcionan a la vez.

**10.** La cultura tiende a ser etnocéntrica, restrictiva, excluyente.

## Anexo 4. Algunos resultados del estudio "A Culture for Learning" (2)

La cultura organizativa se considera un elemento esencial en la capacidad de generar y sostener mejoras en los centros.

Se define la cultura como el conjunto de creencias y valores compartidos: lo que la gente tiene como verdadero y como justo. La cultura permite aprender de modo ajustado a las necesidades del entorno y del trabajo, pero tiende a permanecer aunque cambie el entorno y las necesidades del trabajo. Por lo tanto, la cultura puede ser tanto un recurso como un riesgo.

La cultura se transmite y se refuerza a través de modos menos formales y menos conscientes: los ritos y costumbres de la vida escolar. Esto dificulta el cambio de cultura por medio de métodos racionales de gestión.

El estudio propuesto y que hemos utilizado examina la cultura actual del centro y la cultura a la que se aspira.

El estudio recogió datos sobre los contextos escolares y la eficacia de los mismos en términos de "valor añadido". Esto les permitió establecer interesantes relaciones entre cultura y éxito escolar.

Los centros de mayor éxito tenían culturas que se caracterizaban por lo siguiente:

- Tenían grandes expectativas y ambiciones para cada alumno.
- Ponían el bienestar físico y emocional del alumnado por delante de la comodidad del profesorado.
- Enfatizaban el incremento de la capacidad y el aprendizaje del profesorado para mejorar los resultados.
- Pedían al profesorado rendir cuentas a la comunidad educativa. Se promovía el trabajo en equipo y se reducía la autonomía profesional.
- No se toleraban los fallos ni las excusas de una pobre actuación profesional en el profesorado.
- Se valoraba la disciplina, la fiabilidad y la prestación de un buen servicio educativo.

Los expertos que realizaron este estudio no creen que esto se convierta necesariamente en patrón universal, porque las escuelas tienen contextos y demandas diferentes, pero se propone como modelo para que los equipos directivos pongan en cuestión la salud y la viabilidad de las culturas de sus centros.

El estudio aportaba un modelo escalonado de cambio de cultura. Usaba el concepto de "capacidad adaptativa" en la cultura e incluía actitudes hacia la discrepancia y la experimentación.

---

**(1)** . Mi agradecimiento a los participantes del Taller nº 2 de las XX Jornadas del FEAE de Córdoba por la validación de las afirmaciones en castellano.

**Ver Texto**

---

**(2)** . Hay Group Education (2004): *"A Culture for Learning"*. An investigation into the values and beliefs associated with effective schools. London.

**Ver Texto**

---

# Escuelas ricas en datos

**A. Fernández y A. Campo**

*"La investigación no busca culpables. Los datos son neutros"*

## 4.1. *Introducción*

La necesidad de control social sobre los recursos que se invierten en Educación se ha ido extendiendo en los sistemas educativos como una mancha de aceite. Con la excepción de los intentos forzados por las conclusiones del Informe Coleman de 1966 (*La escuela no importa*), no ha tomado la forma de un control exhaustivo, sino que ha ido ampliándose de forma que ha comenzado a realizarse progresivamente sobre los diferentes niveles de intervención del sistema educativo.

El objetivo de que todos los alumnos, con independencia del nivel de partida inicial, aprendan más y mejor -obviamente no nos referimos sólo a los aprendizajes cognitivos-, parece haberse constituido en una aspiración irrenunciable de los sistemas educativos y de las escuelas. Sin embargo, en ese ambicioso marco general debe admitirse que existe una preocupación creciente por la rentabilidad y la eficacia de los recursos que los países invierten en Educación.

Entre los países de nuestro entorno UE, se formalizó ya hace una década la propuesta de tres objetivos nacidos de la cumbre de Lisboa, y posteriormente ratificados en el Consejo Europeo de Barcelona, mirando al horizonte del 2010. Uno de estos objetivos pretende *"Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación"*.

De esta forma, el análisis de los factores sobre los que el profesorado y las escuelas necesitan incidir para añadir valor a los aprendizajes de sus alumnos se ha convertido desde hace tiempo en la preocupación de las evaluaciones y de las redes de investigación locales e internacionales, junto con las evaluaciones que cada país o región realiza sobre su alumnado y sus centros educativos. Paralelamente, estas mismas evaluaciones e investigaciones han comenzado a poner

de relieve qué factores de los sistemas educativos tomados globalmente inciden en el avance de los resultados generales de cada país.

Las consideraciones sobre la eficacia de los recursos en Educación adquieren una mayor relevancia en los momentos actuales. La necesidad de rentabilizar recursos en época de crisis se vuelve acuciante. Los gestores de la Administración educativa se ven enfrentados a la necesidad de realizar recortes, sin disponer de suficientes datos objetivos para distinguir lo fundamental de lo accesorio. Al parecer aún no existen suficientes evidencias, por lo que se corre el peligro de cortar por dónde no se debe, mientras que se prima lo anecdótico.

En este apartado del libro queremos incidir sobre un aspecto que consideramos de primer orden para el aumento de la eficacia y eficiencia en la acción del profesorado, de las escuelas y de los sistemas educativos, y que ya es práctica habitual en la mayor parte de las profesiones: la necesidad de planificar y de actuar conforme a las evidencias y los datos disponibles.

## 4.2. *La creciente necesidad de planificar y de actuar en Educación conforme a las evidencias y a los datos*

Los trabajadores de muchas profesiones -médicos, abogados, arquitectos, etc.- disponen de un cúmulo suficiente y asentado de evidencias que les permiten actuar en el día a día.

En Educación, sin embargo, el bagaje es aún precario, aunque existe una mayor necesidad de pruebas detalladas que informen sobre las evidencias de las diferentes actuaciones pedagógicas existentes o sobre las diferentes prácticas metodológicas o didácticas.

De forma similar a los informes clínicos que poseen los médicos cuando ejercen su profesión, los profesores necesitan disponer de datos para decidir el momento apropiado para comenzar un tema, o cómo integrar dicho tema con el conocimiento anterior. Cuándo proponer al alumnado trabajar individualmente, en parejas o en pequeños grupos, cómo adaptarse a los ritmos del alumnado para obtener el máximo rendimiento, cómo gestionar los conflictos que

surgen en el aula... En definitiva, evidencias sobre las cuestiones técnicas necesarias para desarrollar la profesión día a día. Debido a que los procesos de decisión más relevantes tienen lugar en las aulas, se hace cada vez más necesario que los profesionales que trabajan directamente con el alumnado -profesorado, tutores, auxiliares, consultores, monitores, etc.- dispongan de información contrastada en la que sustentar su práctica.

También los directivos escolares requieren herramientas para gestionar el centro que dirigen mediante evidencias. Las decisiones que deben tomar sobre asignación del profesorado a los grupos de alumnos, sobre las modalidades de coordinación y trabajo conjunto del profesorado, o en las prioridades en la elaboración de los horarios, por ejemplo, deben estar fundadas en datos para poder diseñar planes estratégicos que sean viables y proporcionen sentido al trabajo en común.

Sin embargo, en Educación la realidad indica que aún existe un gran camino que recorrer. Una descripción más pormenorizada de los claroscuros de la situación actual es proporcionada por A. Morris (2009):

*a) La cultura de la evidencia aún está por desarrollarse en Educación*

En las comunidades de profesionales y de responsables hay incertidumbre generalizada respecto del valor de las pruebas de investigación para mejorar las prácticas diarias. Algo de esto puede estar fundamentado, pero otra parte indica una dificultad de poner en la práctica evidencias ya asentadas. Con todo, se constata que el uso eficaz de la evidencia está creciendo constantemente.

*b) La dificultad de tener evidencias sobre la práctica educativa*

El núcleo fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es el que debe merecer la atención prioritaria, es el más difícil de abordar, por lo que no se tienen suficientes certezas sobre lo que funciona y lo que no funciona en las micro-situaciones del aula.

*c) La investigación no está bien organizada*

Hay grandes cantidades de investigación pendiente de clasificar. La

información disponible apenas se utiliza, porque los usuarios potenciales no pueden acceder a ella fácilmente. Solamente una parte pequeña de esta información es un conocimiento útil y pertinente, ya que este se suele encontrar mezclado con mucha otra información inadecuada y poco precisa.

*d) La variedad de métodos utilizados para crear pruebas en Educación es muy limitada*

Muy poca evidencia se basa en ensayos o experimentos en los que los factores clave son aislados por la asignación al azar o por otros medios. Muy rara vez los estudios longitudinales se incorporan en los diseños de investigación.

*e) Es escaso el aparataje técnico que permite la transformación de los datos de investigación para su uso práctico*

Aún no se ha explotado la posible utilidad de los resultados de la investigación existente. Deben desarrollarse aún más métodos para la síntesis de los resultados de múltiples estudios como base para la orientación a las intervenciones de los profesionales.

*f) La política no está suficientemente informada por la evidencia científica*

La investigación no está habitualmente integrada en el diseño e implementación de intervenciones, tanto a nivel global como local.

*g) La inversión en la Educación de I + D sigue siendo insuficiente, especialmente en relación a la importancia de sus efectos*

Esto da lugar a estudios que son demasiado pequeños y poco robustos.

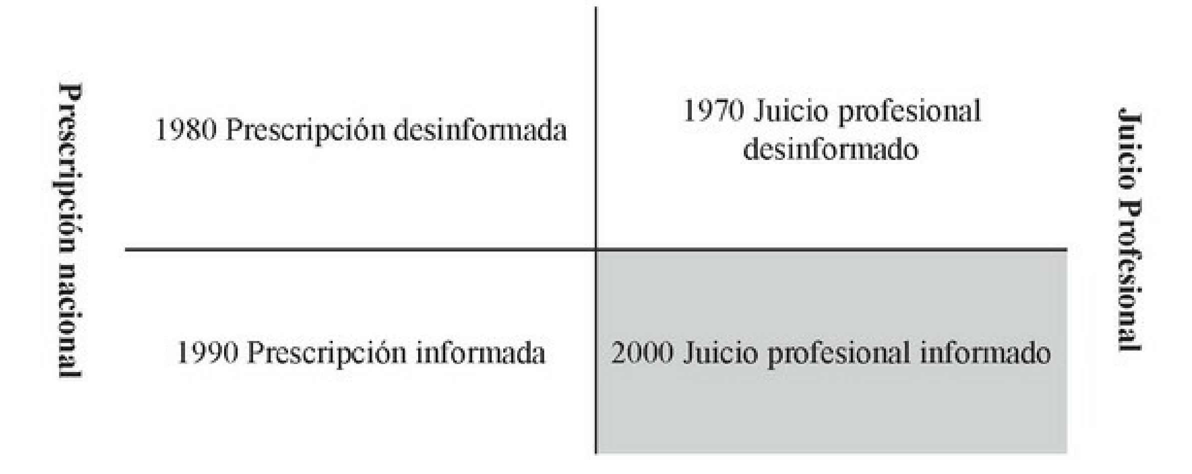
Michael Barber, asesor del Ministerio de Educación de Inglaterra, realiza una descripción complementaria con la anterior y algo más optimista de la situación. Utiliza el gráfico que exponemos a continuación para representar las tendencias en las reformas de estos últimos 50 años.

En los 70 era el tiempo del "*juicio profesional desinformado*", en el que el profesorado actuaba en solitario, sin conexión con el resto de colegas, guiado por unas orientaciones mínimas y confiando en su propia intuición personal para tomar las decisiones.

En los 80, los gobiernos tomaron control y dictaron orientaciones obligatorias, sin tener en cuenta el conocimiento pedagógico y organizativo existente, apelando la mayoría de las veces a postulados ideológicos previos.

En los 90, los gobiernos seguían controlando la educación, pero eran más receptivos a las conclusiones de la investigación y otras evidencias. La década que se inicia en 2000 representa el momento en que la educación vuelve a los educadores, y las decisiones comienzan a basarse en las evidencias teóricas y prácticas contrastadas. Se convierten en profesionales informados.

**Conocimiento pobre**




**Conocimiento rico**

Desde el exterior, las escuelas suelen estar bombardeadas con una multiplicidad de datos procedentes de variadas fuentes. Si esta entrada masiva de datos no se controla, puede llegar a producir sobrecarga y confusión. Se hace preciso filtrar con criterio los datos que llegan desde el exterior, a la vez que establecer un conjunto de estrategias que procuren los datos suficientes para la toma de decisiones informadas.

A la profusión de datos se une el escepticismo de sectores del profesorado. A veces por la desconfianza sobre la veracidad y la verosimilitud de los datos, en algunas ocasiones por el miedo a los mismos que se manifiesta en el temor a ser evaluado y, en otras, por la falta de entrenamiento, hacen que la cultura de utilización de datos

sea escasa.

El cambio que se requiere supone una reconceptualización de la forma en que se relacionan la investigación y evaluación educativas con la práctica. El cambio debe inspirarse en los enfoques conocidos en otros ámbitos profesionales, como el diseño, en el que la tarea de investigación está constantemente interactuando con la puesta en acción de los proyectos (poner autor).

Las líneas de investigación sobre eficacia escolar (*school effectiveness*) y sobre la mejora de la escuela (*school improvement*) han proporcionado ya algunas pistas y procedimientos que permiten ir integrando la investigación y la acción educativas. Muchas pequeñas evidencias desarrolladas a partir de la práctica de educadores y líderes escolares han tratado de encajarse en modelos que provenían de marcos teóricos más amplios. Y, a su vez, estos marcos teóricos provenientes de las investigaciones frecuentemente cualitativas se han ido nutriendo de la práctica y modificándose con ella. Todo ello ha contribuido a una relación más estrecha y productiva entre la investigación y la acción educativa, con el objeto de crear y transformar el conocimiento para el uso práctico.

Existe, además, otra reflexión que no debemos olvidar: frecuentemente desde la práctica educativa se ha percibido que la investigación y evaluación se situaban como modelos sobre lo que debe hacerse, estableciendo de esa forma una distancia insalvable entre dicha práctica y los modelos teóricos. La gran aportación de estas nuevas líneas supone el alejamiento de este enfrentamiento estéril, de tal forma que la investigación ha aprendido que es más útil y productivo resaltar aquellos factores de la práctica en las aulas y en los centros que más y mejor contribuyen al desarrollo de los aprendizajes del alumnado, que presentar un modelo impracticable.

Como ejemplo, se citan dos referencias que inciden en los factores de eficacia escolar. Observar la similitud de las conclusiones para contextos bien diferenciados:

| ***Listado de factores de eficacia escolar*** | ***Escuelas que marcan la diferencia (N. Henchey, 2001)*** |
|---|---|

| ***(F.J. Murillo, 2008)*** | ***Henchey, 2001)*** |
|---|---|
| a) Dirección escolar: Compromiso con la escuela/Dirección colegiada/Liderazgo pedagógico/Dirección que fomenta la participación y la implicación.<br>b) Sentido de comunidad: una escuela eficaz es aquella que tiene clara su misión y está centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores de todos sus alumnos.<br>c) Clima escolar y de aula: la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar.<br>d) Un currículo de calidad: las clases se preparan adecuadamente y con tiempo/las lecciones son claras y estructuradas/se presta atención a la diversidad del alumnado/las actividades y los | El papel de la escuela secundaria es especialmente importante para los estudiantes procedentes de entornos de bajos ingresos.<br>Los estudios de casos confirman que las escuelas pueden reducir las desigualdades sociales haciendo hincapié en las expectativas y estructuras claras de apoyo y servicios.<br>Sus elementos de su éxito son similares a los encontrados en la literatura de investigación: un clima positivo de orden y de seguridad, el liderazgo activo, la colaboración entre el profesorado, el apoyo a programas y servicios, las altas expectativas de rendimiento, de comportamiento y de resultados para todos los estudiantes, las relaciones personales cálidas entre educadores y estudiantes y una amplia gama de oportunidades de aprendizaje y recursos para todos los estos. Las escuelas parecen tambalearse cuando uno de estos elementos falta o está amenazada. |

| | |
|---|---|
| son variados. | |
| e) Gestión del tiempo: el grado de aprendizaje está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que el alumno está implicado en actividades de aprendizaje. Destacan el número de días lectivos, la puntualidad a la hora del comienzo de las clases, la optimización del tiempo de clase.<br>f) Instalaciones y recursos: este es un factor fundamental en los países con menos recursos, pues indica que es necesario un mínimo en cuanto a recursos e instalaciones. A su vez, es importante la utilización de los recursos disponibles.<br>g) Altas expectativas: las que el profesorado pone en el alumnado.<br>h) Desarrollo profesional de los docentes. | Un indicador significativo de la eficacia de estas escuelas es el grado en que son capaces de motivar a sus estudiantes, adaptar los servicios y programas para atraer a nuevos clientes, ofrecer acceso seguro a los entornos de aprendizaje, el enlace entre el contexto y la comunidad educativa, y la capacidad de crear armonía en medio de la diversidad.<br>Los educadores en estas escuelas parecen requerir cualidades especiales. Los educadores asumen algunas responsabilidades del ámbito de la educación familiar, amplían los esfuerzos especiales para llegar a estos estudiantes tanto emocional como intelectualmente, y son muy imaginativos en la selección de contenidos y enfoques de enseñanza.<br>Las altas expectativas junto con el apoyo y las relaciones cálidas son especialmente efectivos en las escuelas que atienden a poblaciones en situación de riesgo. Para estos estudiantes, la escuela establece una diferencia significativa. |

Aunque estas líneas de trabajo están siendo cada vez más productivas, y han comenzado a proporcionar un mayor cúmulo de certezas

y han comenzado a proporcionar un mayor cúmulo de certezas basadas en datos, en Educación aún nos encontramos alejados del nivel alcanzado en otras profesiones, por lo que sigue siendo necesario seguir invirtiendo esfuerzos en desarrollar escenarios de futuro para crear una cultura basada en la evidencia.

Algunas respuestas actuales las proporcionan centros dedicados a establecer relaciones productivas entre el mundo de la investigación y de la evaluación y el de la práctica. Se citan a continuación dos ejemplos:

**EPPI Centre (The Evidence for Policy and Practice Information)**

El Centro Coordinador EPPI forma parte de la investigación en Ciencias Sociales Unidad en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Desde 1993, ha realizado revisiones sistemáticas y ha desarrollado métodos de revisión en las ciencias sociales y políticas públicas. Dedica sus esfuerzos a obtener conclusiones fiables e investigación accesible a las personas que lo necesitan, ya se trate de formulación de políticas, prácticas o decisiones personales.

El EPPI Centre también ofrece apoyo y experiencia a los encargados de las revisiones sistemáticas.

*Ejemplo*: Ha publicado recientemente una revisión sistemática de las investigaciones existentes sobre el efecto en los resultados de los alumnos que han seguido la enseñanza por periodos largos de tiempo (cuatro o cinco clases al día durante un periodo de tiempo de 70-90 minutos).

**WWCH (What Works Clearinghouse)**

Establecido en 2002, el WWC es un recurso fundamental y fiable que suministra evidencias científicas de los aspectos que funcionan en Educación.

Es una iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los EEUU:

- Produce para los educadores guías prácticas y fáciles de utilizar, que

investigación.

**-** Evalúa el rigor de la evidencia de la investigación sobre la eficacia de las intervenciones (programas, productos, prácticas y políticas), dando a los educadores las herramientas para tomar decisiones informadas.

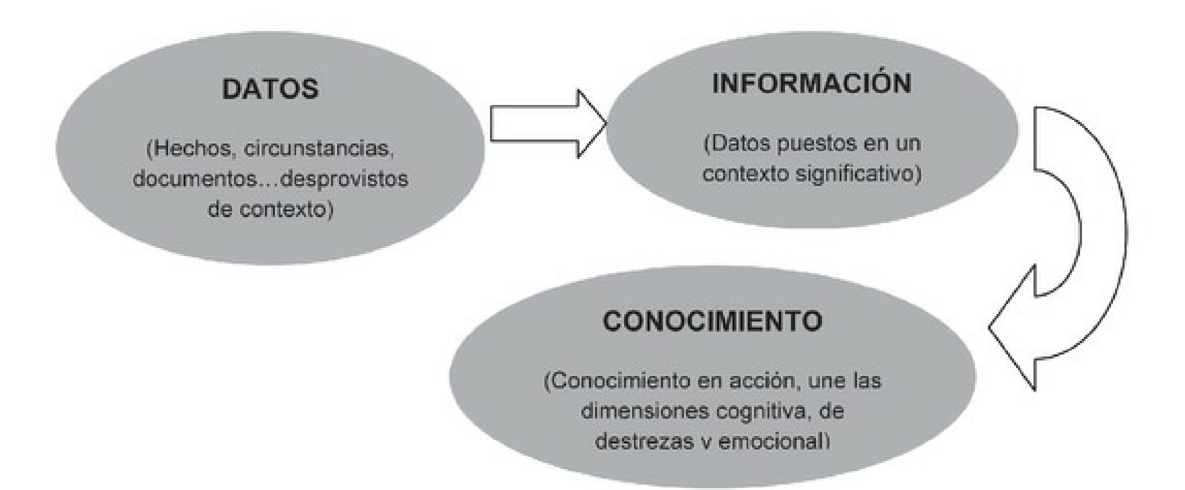
**-** Desarrolla e implementa las normas para la revisión y síntesis de la investigación educativa.

**-** Ofrece un fácil acceso público y de registro de investigación y evaluación de la Educación para ayudar a las escuelas, distritos escolares, y los desarrolladores de programas con el diseño y la realización de evaluaciones rigurosas.

*Ejemplo*: Una publicación sobre la organización del tiempo escolar para mejorar el rendimiento académico.

## 4.3. *Datos, información, conocimiento*

En el capítulo III, sobre las escuelas inteligentes y la gestión del conocimiento, ya hablamos de la diferenciación básica entre estos tres términos: datos, información y conocimiento (capítulo III, epígrafe 1.2).



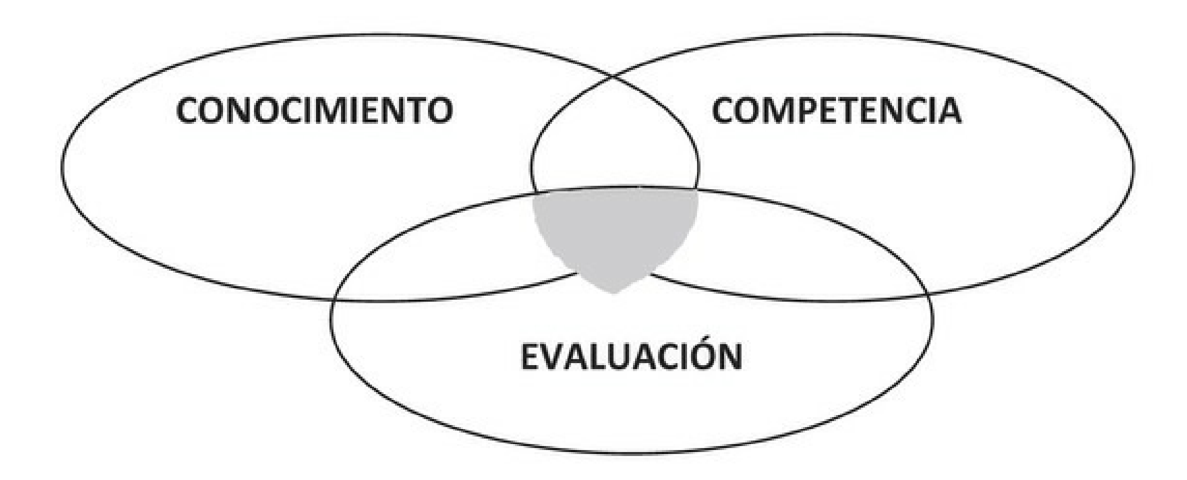

Como puede apreciarse, los datos son la primera condición necesaria para la existencia y gestión del conocimiento, y este los integra en una dimensión superior.

El concepto de conocimiento está muy cercano al de competencia, tan de actualidad en los últimos tiempos. Una persona es competente

de actualidad en los últimos tiempos. Una persona es competente cuando es capaz de poner en práctica de conocimientos, destrezas y actitudes de forma integrada para resolver situaciones variadas.

De forma complementaria, también el concepto de evaluación engloba al de datos e informaciones. Es habitual diferenciar varias fases en la evaluación (S. Pallarés y R. Buch, 2007). La primera de ellas es la búsqueda y recogida de datos e informaciones sobre el aspecto que se evaluará, para finalizar con la elaboración de un juicio de valor que oriente la toma de decisiones.

En consecuencia, se aprecia que estos tres conceptos -conocimiento, competencia y evaluación- tienen aspectos comunes, resultantes de integrar en una unidad superior la información que tiene su origen en los datos.




En los siguientes apartados abordaremos la parte más simple del proceso, pero que resulta ser imprescindible: qué nichos de datos existen en nuestros centros, de qué datos debemos partir para comenzar a ser competentes, a disponer de conocimiento y a ser capaces de realizar juicios de valor informados.

### 4.4. *Los distintos niveles de intervención educativa. La política educativa*

Tradicionalmente, se han distinguido tres niveles o unidades de intervención educativa (A. Bolívar, 2001):

- La política educativa

- Las aulas

Sin embargo, es evidente que la intervención educativa más básica se produce sobre el propio alumnado en las aulas, por lo que este es un nivel que necesariamente debe ser tomado en consideración.

De la misma forma que los profesionales de la Educación, los gestores de la administración educativa necesitan tomar sus decisiones basándose en los datos que proporcionan las diferentes fuentes de evidencias.

Las evaluaciones internacionales lideradas por la OCDE y por la IEA han tratado de mostrar algunas certidumbres a nivel de los sistemas educativos.

De forma complementaria, EURYDICE (Red de Información sobre la Educación en Europa) ha tratado de incidir en esta línea, que liga datos con evaluación. En 2004, esta red presentó un estudio sobre la evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en la UE, que puede iluminar algunos aspectos sobre los modelos de evaluación utilizados en diferentes países, los criterios de evaluación o los procedimientos y utilización de los resultados de la misma.

Aún con todo, exámenes recientes realizados por el Centre for Educational Research and Innovation (CERI, OCDE) en varios países demuestra que las relaciones entre los sistemas estatales de investigación y evaluación educativas y la toma de decisiones política es inexistente o presenta serios desajustes. Todo ello indica un nivel de penetración escaso del paradigma de gestión del conocimiento (F. Pedró, 2006).

De esta forma, aunque la política educativa ha comenzado a disponer de un amplio bagaje de datos, unos pocos de los cuales ya se han convertido en evidencias casi incuestionables, que permitirían iluminar la toma informada de decisiones por parte de los gestores políticos, aún queda un largo camino por recorrer.

## 4.5. *La perspectiva de la actividad escolar*

Presentamos a continuación dos herramientas prácticas para la obtención de datos en las aulas y en los centros educativos. Cada una

obtención de datos en las aulas y en los centros educativos. Cada una de ellas incluye una breve descripción sobre su utilización. Pueden ser utilizadas de forma separada o complementariamente.

### 4.5.1. *Herramienta 1: Listas de control*

#### A) Lista de control sobre la organización general del centro

| **Funcionamiento de los órganos/organización del centro** | **¿Qué tipo de datos se necesitan?** | **Fuentes posibles de datos** | **Urgencia de conseguir los datos** |
|---|---|---|---|
| Consejo escolar | | | |
| Claustro de profesores | | | |
| Otros órganos de coordinación | | | |
| Consejo de clase | | | |
| Órganos consultivos | | | |
| Sindicatos y organizaciones de estudiantes, familias, etc. | | | |
| **Política educativa/general del centro** | | | |
| Oferta de cursos, etapas, etc. | | | |
| Definición de objetivos | | | |
| Política de deberes para casa | | | |
| Proyectos de centro (PEC, PCC, Reg. Interno Centro,…etc.) | | | |
| Informe y Memoria anuales | | | |
| **Relaciones entre el centro y la comunidad local/relaciones externas** | | | |
| Relaciones con: | | | |
| - los padres | | | |
| - otros centros | | | |
| - las instituciones locales | | | |
| - los responsables de Educación | | | |
| - la comunidad local en general | | | |
| Difusión de documentos sobre la oferta educativa, las actividades | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Participación en programas locales, actividades en el entorno local | | | |
| Participación en programas internacionales | | | |
| **Gestión de los recursos humanos** | | | |
| Desarrollo profesional | | | |
| Apoyo a los nuevos docentes | | | |
| Criterios para la distribución de los alumnos en las clases y/o de las clases a los profesores | | | |
| Distribución de las tareas no relacionadas con la docencia | | | |
| Política de salarios y/o existencia de incentivos | | | |
| Política en caso de que existan puestos vacantes | | | |
| **Actividades extraescolares** | | | |
| Organización de estas actividades | | | |
| **Evaluación interna** | | | |
| - de la enseñanza | | | |
| - del centro | | | |
| - de los profesores/del director | | | |
| Medidas adoptadas tras la evaluación interna | | | |
| Participación del personal en la evaluación interna | | | |
| **Liderazgo (1)** | | | |
| Actividad del director/equipo directivo: | | | |
| Liderazgo pedagógico | | | |
| Seguimiento y consecución de objetivos comunes | | | |
| Cumplimiento del reglamento interno | | | |
| | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| objetivos comunes | | | |
| Cumplimiento del reglamento interno | | | |
| Mejoras llevadas a cabo desde la última inspección | | | |
| Coordinación, comunicación interna y/o participación en la toma de decisiones | | | |
| Gestión de los conflictos | | | |
| Valores comunes del centro: dirección colegiada | | | |
| **El clima del centro (1)** | | | |
| Sentido de comunidad | | | |
| Misión y visión compartidas | | | |
| Organización centrada en el aprendizaje de todo el alumnado | | | |
| Relaciones: | | | |
| - entre los alumnos | | | |
| - entre los profesores | | | |
| - profesores/alumnos | | | |
| - resto estamentos | | | |
| **Gestión de las instalaciones (1)** | | | |
| Utilización del espacio y de la infraestructura de acuerdo con las necesidades educativas | | | |
| Estado de las aulas/edificios | | | |
| **Gestión de los recursos financieros y materiales** | | | |
| Utilización de los recursos operativos (cualitativa) | | | |
| Utilización/estado de los equipos científicos | | | |
| Utilización/estado del equipo de las TIC | | | |
| Gestión del presupuesto salarial | | | |
| Gestión del presupuesto | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| operativos) | | | |
| Gestión de los recursos adicionales y específicos | | | |
| **Procedimientos administrativos** | | | |
| Calidad de la gestión administrativa de: | | | |
| – la inscripción de los alumnos | | | |
| – el registro de faltas/asistencia | | | |
| – los expedientes de los alumnos | | | |
| – los boletines de notas de los alumnos (relativos a su rendimiento) | | | |
| – los expedientes del personal | | | |
| – las fichas de evaluación del personal | | | |
| Tratamiento de las quejas Cumplimiento de la normativa en | | | |
| relación con los certificados expedidos a los alumnos | | | |

**B) Lista de control sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje**

| **Enseñanza/aprendizaje en el aula (1)** | **¿Qué tipo de datos se necesitan?** | **Fuentes posibles de datos** | **Urgencia de conseguir los datos** |
|---|---|---|---|
| Currículo/materia | | | |
| Métodos y procedimientos de enseñanza | | | |
| Evaluación de los alumnos | | | |
| Participación de los alumnos | | | |
| Actitud de los alumnos hacia el aprendizaje | | | |
| Interacción profesor/alumno | | | |
| Utilización de los deberes | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| hacia el aprendizaje | | | |
| Interacción profesor/alumno | | | |
| Utilización de los deberes para casa | | | |
| Utilización/enseñanza de las TIC | | | |
| Tratamiento de las necesidades diferenciadas de los alumnos | | | |
| **Orientación y apoyo a los alumnos (1)** | | | |
| Orientación escolar | | | |
| Actividades de recuperación | | | |
| Expectativas hacia el alumnado | | | |
| Actividad tutorial | | | |
| Desarrollo personal de los alumnos | | | |
| Desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos | | | |
| Medidas para mejorar el comportamiento de los alumnos | | | |
| Tratamiento de los alumnos con necesidades especiales | | | |
| Lucha contra el absentismo | | | |
| **Gestión del tiempo escolar (1)** | | | |
| Duración de las clases | | | |
| Periodicidad de las vacaciones | | | |
| Tiempo asignado a cada | | | |

**Utilización:**

Esta lista de control se ha elaborado a partir del listado de los procesos incluidos en las listas predeterminadas para la evaluación externa de los centros de enseñanza obligatoria (EURYDICE, 2004). Los subapartados que se señalan con (1) son los que coinciden con los factores de eficacia escolar del estudio de F.J. Murillo.

Se han utilizado tres columnas que permiten orientar la recogida de datos. Veamos su contenido:

**a)***¿Qué tipo de datos se necesitan?*: En esta columna se recogerán la tipología de datos que el centro necesita en función de los valores predeterminados que haya fijado: necesidades organizativas, de los procesos de enseñanza/aprendizaje, materiales, por ámbitos, etc.

**b)***Fuentes posibles de datos*: Se recogen los diferentes orígenes de datos, desde normativa legal, resultados En las escuelas mucha de la evidencia utilizada proviene de fuentes cercanas, tales como informes de inspección, normativa legal, datos de rendimiento, las observaciones de la práctica, las reflexiones sobre la experiencia y, tal vez con menor frecuencia, de las conversaciones con los colegas. La investigación como fuente de evidencia parece un aspecto mucho menos destacado, aunque su influencia no puede ser subestimada cuando es directa.

**c)***Urgencia*: recoge la urgencia que el centro concede a la hora de conseguir los datos. Una clasificación útil distingue Alta/Media/Baja.

Así, por ejemplo:

| **Enseñanza/aprendizaje en el aula (1)** | **¿Qué tipo de datos se necesitan?** | **Fuentes posibles de datos** | **Urgencia de consegui los datos** |
|---|---|---|---|
| | - Normativa legal en vigor | - Decretos de currículo y Órdenes sobre evaluación. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Evaluación de los alumnos | - Normativa legal en vigor (Procedimientos de evaluación no sujetos a normativa)<br>- Comparativa por cursos de aprobados y promocionados (desajustes entre cursos) | - Decretos de currículo y Órdenes sobre evaluación. Resumen de la Inspección<br>- Estadísticas de jefatura de estudios comparativas entre profesores y cursos. Estudio del servicio de apoyo al profesorado | - Alt (inmediata<br>- Medi (final trimestre) |

### 4.5.2. *Herramienta 2: La plantilla para la recogida de datos en el aula*

Esta plantilla no sustituye a las programaciones didácticas, sino que solamente aborda un procedimiento sistematizado para la recogida de la información de lo que sucede en el aula, las incidencias más importantes sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, las reflexiones que ello conlleva y la obtención de conclusiones.

La recogida sistemática de datos sobre las actividades planificadas y ejecutadas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, así como sobre los recursos utilizados, en una perspectiva del tiempo escolar (el tiempo en el que transcurren las actividades del aula), puede ayudar enormemente a construir conocimiento. Este se producirá, por un lado, como consecuencia del análisis de los desajustes que se produce entre lo que se planifica y lo que se ejecuta y, por el otro, como consecuencia de la reflexión activa sobre las regularidades o irregularidades que se producen.

Se recomienda que la plantilla sea completada en el mismo día en el

| | |
|---|---|
| Actividades de aprendizaje | |
| Recursos materiales y didácticos | |
| Recursos temporales y espaciales | |

**B) Puesta en práctica y reflexiones complementarias**

| | Narración de lo surgido. Datos y evidencias | Reflexiones y aprendizajes |
|---|---|---|
| Inicio<br>Desarrollo de la sesión<br>Momento de recapitulación | | |
| Aspectos a tomar en consideración en las siguientes sesiones: | | |

## Anexo 1. Usos más comunes de los datos

| | |
|---|---|
| Descubrir temas, problemas | • Desvelar temas y problemas que de otra manera hubiesen pasado desapercibidos.<br>• Estar seguros de las necesidades del alumnado, del profesorado, de las familias y de la comunidad.<br>• Asegurar que ningún alumno se pierde en el anonimato.<br>• Identificar fortalezas y debilidades del centro y de cada uno de los ciclos y niveles.<br>• … |
| Diagnosticar situaciones | • Entender las causas básicas de los problemas.<br>• Comprender por qué algunos alumnos no obtienen buenos resultados.<br>• Determinar el acceso a programas específicos.<br>• Señalar áreas específicas que necesitan mejora.<br>• Aportar criterios para establecer prioridades.<br>• … |
| | • Predecir las necesidades del alumnado, profesorado, familias y miembros de la |

| | |
|---|---|
| | • Aportar criterios para establecer prioridades.<br>• … |
| Anticipar condiciones futuras | • Predecir las necesidades del alumnado, profesorado, familias y miembros de la comunidad.<br>• Sugerir posibles tendencias locales, nacionales, internacionales que afectarán al centro y al servicio que proporciona.<br>• Incorporar los nuevos programas que se requieran.<br>• Inferir el tipo de competencias que serán necesarias.<br>• … |
| Mejorar la política y la práctica educativa | • Reformas la enseñanza y el aprendizaje.<br>• Montar una cultura de indagación y de mejora continua.<br>• Aconsejar nuevos modos en la asignación de los recursos.<br>• Evitar las soluciones rápidas y las soluciones universales.<br>• … |
| Evaluar la eficacia | Entender y describir la actuación profesional de calidad.<br>• Dar ***feedback*** al alumnado, profesorado y administradores sobres su actuación profesional.<br>• Medir la eficacia de los distintos programas.<br>• Convencer a los implicados de la necesidad de cambiar.<br>• Resaltar los éxitos.<br>• … |
| | • Hacer seguimiento y documentar el progreso hacia los objetivos establecidos.<br>• Informar a los colaboradores internos y externos |

| | |
|---|---|
| cuentas | • Cumplir con los requisitos de dar cuenta de nuestra actuación a las autoridades pertinentes.<br>• Asegurar que todo el personal se centra en el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.<br>• … |

## Anexo II: Lista de control para llevar a cabo las recomendaciones sobre el uso de datos (1)

*Recomendación 1: Hacer de los datos parte de un ciclo continuo de mejora de la enseñanza*

- Recopilar y preparar datos variados sobre el aprendizaje del estudiante.
- Interpretar datos y elaborar? hipótesis sobre cómo mejorar el aprendizaje del alumnado.
- Modificar la instrucción para?comprobar las hipótesis y aumentar el aprendizaje.

*Recomendación 2: Enseñar a los estudiantes a examinar sus propios datos y establecer objetivos de aprendizaje*

- Explicar las expectativas y? criterios de evaluación.
- Proporcionar retroalimentación a? los estudiantes que sea oportuna, específica y bien construida.
- Proporcionar herramientas que ayuden a los estudiantes a aprender de la retroalimentación que le proporciona el profesorado.
- Utilizar los análisis de los datos del alumnado para orientar los cambios educativos.

*Recomendación 3: Establecer una visión clara para el uso de datos en todo el centro*

- Establecer un equipo de datos en el centro que fije el uso de los datos que se están utilizando.

*todo el centro*

- Establecer un equipo de datos en el centro que fije el uso de los datos que se están utilizando.
- Definir los conceptos?fundamentales de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollar un plan escrito?que articule las actividades, funciones y responsabilidades.
- Ofrecer liderazgo de datos en curso.

*Recomendación 4: Proporcionar apoyo que fomente una cultura por datos dentro de la escuela*

- Designar un facilitador-ayudante en la escuela que se reúna con los equipos de profesores para discutir los datos.
- Dedicar tiempo organizado?para la colaboración entre el personal.
- Proporcionar con regularidad el desarrollo profesional dirigido.

*Recomendación 5: Desarrollar y mantener un sistema de datos en todo el distrito-zona*

- Involucrar a diversas partes? interesadas en la selección de un sistema de datos.
- Articular claramente los? requisitos del sistema en relación con las necesidades del usuario.
- Determinar la conveniencia de construir o comprar el sistema de datos.
- Aplicación del plan y de la fase del sistema de datos.

---

**(1)** . Tomado de IES -The Institute of Education Sciences- Practice Guide. US Department of Education.

**Ver Texto**

---

# Las reuniones en los centros educativos

**N. Zaitegi y C. Biain**

*"Si planificar y dirigir reuniones fuera solo una cuestión técnica (preparación del orden día, elaboración documentación, actas,...) sería fácil, pero... el éxito y la frustración se consiguen en términos de relaciones interpersonales"*

## 5.1. *Introducción*

La función docente tiene en este momento un fuerte componente grupal. Se necesita aunar criterios, abordar conflictos, planificar actuaciones, buscar soluciones novedosas, tomar decisiones conjuntamente; pero todavía más, se necesita ser y sentirse equipo.

Así, la satisfacción docente depende en una media importante de ambas cosas: de sentirse eficiente en la tarea y miembro de un equipo.

| NECESIDAD | POTENCIALIDAD |
|---|---|
| Coordinación<br>Tomar decisiones<br>Aunar criterios<br>Afrontar conflictos<br>Compartir información<br>Formación<br>Desarrollar prácticas participativas en los centros | Consensuar prácticas<br>Transmitir experiencias<br>Ampliar conocimientos<br>Desarrollar el sentido de pertenencia al grupo<br>Asumir compromisos<br>Crear una cultura compartida en el centro |

En este sentido, se es consciente de la importancia de las reuniones y de la necesidad de dedicarles la atención que se merecen. Sin embargo, como ocurre en muchas ocasiones, la preparación rigurosa no pasa a ser una rutina cotidiana.

Si planificar y presidir las reuniones fuera solo una cuestión técnica (preparación orden día, elaboración documentación, actas, etc.) sería fácil, pero el éxito o la frustración se consiguen en términos de

relaciones interpersonales.

Por ello, las expectativas hacia las personas que participan puede sesgar ya de entrada el clima y, con el ello, la tarea. En principio, y mientras no se demuestre lo contrario, estamos ante personas maduras, con responsabilidad, capacidad de liderazgo, autónomas, con conciencia de la importancia del buen uso del tiempo. Relaciones interpersonales fluidas y no conflictivas. Con conocimiento del tema a tratar. En todo caso, estos son los objetivos de las reuniones como procedimiento para la profesionalización docente. Cuando aparezcan las dificultades habrá que analizar y buscar una estrategia de abordaje para mantener el clima sano y positivo que favorece el trabajo docente.

Así, alcanzar mejores resultados en las reuniones no depende del coeficiente intelectual, sino de la inteligencia emocional.

Lo primero, es entender a las personas que van a participar en la reunión, "empezando por uno mismo". Esto supone afrontar situaciones como recibir críticas o hacer frente a la hostilidad, las actitudes y comportamientos agresivos o a la dispersión y divagación. En estas situaciones se hacen patentes todas nuestras competencias sociales, desde la asertividad, hasta a empatía, pasando por la escucha activa y autorregulación emocional.

Son reuniones eficaces/eficientes aquellas que consiguen los resultados buscados haciendo buen uso de los recursos fundamentales en el desarrollo de una reunión: el tiempo y la motivación de las personas implicadas.

¿Cómo hacer buenas reuniones? ¿Cómo conseguir que el tiempo dedicado a ellas sea productivo en términos de eficacia en las tareas y de satisfacción de las personas participantes?

Primero, siendo conscientes de que las reuniones tienen dos niveles, y no de la misma importancia: la tarea y las personas. Y que son estas últimas, con toda su complejidad de sentimientos y creencias, quienes, en interacción, han de abordar la primera y que en sus manos está que aquella salga adelante o no.

Teniendo en cuenta que los elementos fundamentales de una reunión son: el dinamizador, los participantes y el contenido. Finalmente, la metodología que habrá que adecuar al tipo de grupo, a los objetivos de la reunión, al método de gestión de la reunión, al contexto (cultura organizativa) en que se desarrolla la reunión y, sobre todo, al tipo de personas e interacciones habituales entre las mismas

En segundo lugar, haciendo un análisis de las reuniones que se realizan en el centro, un diagnóstico de sus puntos fuertes y débiles que permita mantener e incrementar los primeros y eliminar, o al menos minimizar, los segundos.

## 5.2. *Análisis y diagnóstico de las reuniones en los centros educativos*

### Trabajo individual y grupal

La técnica FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) posibilita analizar y valorar las reuniones de los centros y, detectando las áreas de mejora de las mismas, plantear acciones que las optimicen y las hagan más eficientes y gratificantes.

| FORTALEZAS | OPORTUNIDADES |
|---|---|
| | |
| **DEBILIDADES** | **AMENAZAS** |
| | |

¿Cómo pueden eliminarse o minimizarse las debilidades y amenazas?

¿Cómo pueden asegurarse e incrementarse las fortalezas y oportunidades?

Finalmente, elaborando un plan de mejora de las reuniones y, para ello, dedicando el tiempo necesario a su planificación, desarrollo y evaluación.

| ANTES | DURANTE | DESPUÉS |
|---|---|---|
| 1. Análisis de su necesidad.<br>2. Imaginar el durante: | **Inicio** | |

| | | |
|---|---|---|
| planificar un buen principio y un buen final.<br>3. Imaginar el después: objetivos que se pretenden.<br>4. Tipo de reunión y metodología.<br>5. Preparación: espacios, tiempos y materiales.<br>3. Convocatoria. | Desarrollo de la tarea: proceso, control del tiempo, conocimiento de técnicas para aflorar acuerdos y resolver diferencias en el proceso de decisión (lluvia de ideas, afinidad, técnica de grupo nominal, FODA).<br>Atención a las personas y situaciones difíciles: recibir críticas, hacerlas, afrontar la hostilidad, escucha activa…<br>**Final:** Sintetizar las conclusiones de la reunión.<br>Queda claro quién asume una tarea, qué tarea y para cuándo.<br>Evaluar objetivamente: Puntos fuertes y oportunidades de mejora concretas. | Acta<br>Seguimiento de los acuerdos. |

## 5.3. *Antes de la reunión*

Una vez comprobada la necesidad de la reunión, comienza su preparación.

Para decidir quiénes deben participar en cada reunión se ha de tener en cuenta qué personas están afectadas por las decisiones que se han de tomar, quiénes necesitan la información y quiénes han de proporcionarla o elaborar los criterios para acciones conjuntas posteriores.

La definición de *objetivos* es una tarea fundamental y con ello y en función de los mismos, se requerirá un *tipo de reunión* y una metodología determinada. En función de ambas se deciden los espacios, los tiempos, los materiales, etc.

**Infraestructura:**

Esta no es una cuestión baladí. Un mobiliario cómodo, colocado para que las todas las personas se vean entre sí, una temperatura

adecuada, papeles, bolígrafos, agua, caramelos, etc. Todo lo que requiere escenificar un ambiente de trabajo eficaz y un cuidado de las personas participantes como agentes del mismo.

Los materiales, tanto la información y documentación que se ha de adjuntar a la convocatoria como los necesarios para el desarrollo de la reunión, es otra cuestión a controlar. Disponer de un ordenador y cañón para que se vayan tomando notas de los acuerdos parciales, en cada punto, y se vayan viendo en la pantalla, consigue que se visualicen los avances en la tarea y el desarrollo de la reunión. Por otra parte, al finalizar el acta estará hecha y se podrá repartir en el momento.

| **NECESIDAD DE LA REUNIÓN** |
|---|
| ¿Es necesaria esta reunión?<br>1. **Costo de la reunión**: tiempo y desgaste/enriquecimiento personal.<br>2. **Objetivos** que no podrían conseguirse sin organizar la reunión o que resulta más costoso lograr sin organizar la reunión.<br>3. **Cumplimiento con requisitos formales** derivados del sistema normativo/organizativo del centro.<br>4. **Objetivos que se pretenden:*relativos a las personas y la organización***(incrementar la implicación, motivación, aprendizaje organizacional, cohesión y sentido de pertenencia) y***relativos a la tarea***(aunar criterios, consensuar actuaciones conjuntas, compartir creencias, debatir, reflexionar, tomar decisiones, formación para la tarea, etc.). |

**EVALUAR LA PREPARACIÓN**

*Valorar cada ítem de 1 a 4 (1= nunca, 2= algunas veces, 3= habitualmente, 4= siempre)*

| | |
|---|---|
| 1. La reunión es necesaria | |
| 2. La convocatoria se realiza con tiempo suficiente | |
| 3. La convocatoria concreta el lugar, hora, duración, participantes objetivos y orden del día | |
| 4. Con la convocatoria se aporta la información o material | |

| | |
|---|---|
| necesario para su análisis y estudio antes de la reunión | |
| 5. En el orden del día fi guran sólo temas importantes | |
| 6. El número de puntos a tratar se corresponde con la duración y tipo de reunión | |
| 7. El local es adecuado, cómodo y se cuenta con todo el material necesario. | |
| 8. Se ponen los medios para que se respete la reunión y no ser interrumpidos | |
| 9. La reunión de inicia a la hora prevista | |
| 10. Los participantes son puntuales | |
| 11. El número de participantes es adecuado al tipo de reunión | |
| 12. Está claro quién es la persona responsable de la reunión | |

**Observaciones:**

## 5.4. *Desarrollo de la reunión*

**Inicio:** saludos, reconocimiento de las personas y exposición del plan de trabajo de la reunión por el dinamizador de la misma.

**Desarrollo:** Atención al desarrollo de la tarea en los tiempos previstos.

**Síntesis parciales** en cada punto cuando sea necesario, cuidado del clima y ritmo.

**Síntesis final** haciendo visible el producto de la reunión, los objetivos logrados y las decisiones tomadas.

**Cierre** agradecimiento por el trabajo realizado.

Las personas que dinamizan frecuentemente reuniones señalan como necesidades para el éxito de las reuniones:

**Respecto a la tarea.** La necesidad de contar con herramientas que la faciliten: técnicas para generar y recoger ideas (*post-it*), tomar decisiones (técnica de grupo nominal), valorar situaciones (DAFO).

### 5.4.1. *Técnica del post-it*

**Descripción:**

Es una técnica que engloba a otras dos conocidas como *Tormenta de*

Permite que todos los componentes del grupo, individualmente, hagan explícita su aportación sin que exista ninguna limitación para expresar sus ideas.

En una primera fase, se da cabida a todas las ideas que aparezcan.

Al hacerlo por escrito y de forma anónima, se facilita y se promueve la expresión de todas las ideas. Cabe la posibilidad, en la puesta en común posterior, de precisar los términos menos claros.

Se puede utilizar para encontrar o producir ideas relativas a la mejora de procesos, causas o soluciones de problemas, búsqueda de metas y objetivos comunes, etc.

*Tormenta de ideas*

**Paso 1.** Definir en una frase el problema o el tema de estudio. Una vez clarificado y comentado el propósito de la tormenta de ideas, se pone en lugar bien visible la frase de referencia.

**Paso 2.** Cada miembro del grupo aporta sus ideas, tantas cuantas quiera, escribiendo cada idea en un *post-it*. Todas las ideas se pegan en un tablero.

**Paso 3.** Las ideas se agrupan por aspectos, serán los propios miembros del grupo los que determinarán el criterio para ello.

*Tarjetas de afinidad*

Una vez agrupadas las ideas, éstas deben ser recogidas en una frase.

Debe asegurarse que la frase recoge todas las ideas diferentes presentadas. No es un resumen de las ideas, sino una redacción que engloba a todas ellas.

El trabajo de afinidad es laborioso pues debe asegurarse que ideas iguales no aparezcan en afinidades diferentes. Cada tarjeta de afinidad debe definir bien el bloque de ideas que integra.

Una vez que se han desechado las ideas repetidas y redactado con claridad todas las demás, llega el momento de ordenarlas por prioridad. Los criterios para ello son tres: utilidad, para responder al objetivo, viabilidad para su puesta en práctica y oportunidad, es el momento de hacerlo.

momento de hacerlo.

## 5.4.2. *Grupo nominal. Técnica de priorización*

**1.** Previo a la utilización de la técnica es necesario disponer de un listado de los temas a priorizar (resultado de la técnica post-it y afinidad).

**2.** Cada tema es conocido a fondo por todos. Puede ser necesario comprobar que es así, o que quien lo propone lo explique al resto. Se trata de que se priorice con el mayor rigor (Utilidad, Viabilidad y Oportunidad).

**3.** En el momento de realizar este ejercicio no se habla ni se discute (se supone que eso se ha hecho previamente), se explica el procedimiento, se reparte la herramienta para ello y cada persona procede a cumplimentarlo.

**4.** Se recogen los resultados (de forma que se separa la persona de sus respuestas) y se trasladan a un encerado o al ordenador, a la vez que se proyecta para visualizar el proceso.

**5.** Aquellos temas que hayan obtenido mayor puntuación serán los primeros.

**6.** Una vez determinado cuantos de los primeros temas se abordarán (recursos, tiempo, etc.), se planifica el trabajo a realizar (ficha de planificación) y se pone en práctica.

TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

| Tema | Puntuación (máxima Nº de temas) |
|---|---|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| N | |

**En relación con las personas**

Ponen el acento en la comunicación interpersonal y en el manejo de algunas situaciones concretas como las críticas, la hostilidad, la dispersión y divagación o el monopolio por unos pocos del tiempo y de

El buen desarrollo de una reunión demanda un compromiso de todas las personas que participan y de manera muy especial en la figura del dinamizador.

| |
|---|
| Participar en una reunión, requiere de todas las personas participantes: |
| Respetar la palabra. |
| Ser breve e ir al grano. |
| Explicar el punto de vista calmadamente. |
| Mantener una mentalidad abierta. |
| Escuchar sin prejuicios. |
| Comprender lo que se dice sin interpretarlo. |
| Evitar conversaciones laterales. |
| Respetar las opiniones de los demás. |
| Colaborar activamente al éxito de la reunión. |

| HACER CRÍTICAS |
|---|
| ***"Una crítica es un regalo"***, pero una crítica bien hecha que transmita información útil para el cambio.<br>Nadie es perfecto y las críticas ayudan y nos ayudan.<br>Criticar es dar criterios para cambiar.<br>Una crítica bien hecha no ofende, ayuda. Tienes derecho y en ocasiones, obligación de hacerla.<br>Asegúrate de que la crítica se basa en hechos objetivos y contrastables<br>Tiene un impacto emocional en el interlocutor.<br>Sé específico y concreto. Evita generalizaciones y vaguedades.<br>Sé directo y utiliza un estilo asertivo.<br>Si surgen obstáculos, obsérvalos con atención, escúchalos y dales la respuesta adecuada. |
| 1. Definir objetivos.<br>2. Describir la situación y/o conducta que deseo criticar.<br>3. Expresar sentimientos (mensajes yo). |

3. Expresar sentimientos (mensajes yo).
4. Sugerir o pedir cambios (mensajes yo).
5. Elogiar y agradecer la aceptación de la crítica.

| RECIBIR CRÍTICAS |
|---|
| Recibir una crítica es una oportunidad para aprender. No somos perfectos.<br>Hazte alguna preguntas:<br>¿Qué importancia tiene esta crítica? ¿Quién la hace? (¿está calificada esta persona para juzgarme y darme criterios de cambio?, ¿me conoce lo suficiente?, ¿sabe de qué está hablando?, ¿quiere ayudarme a cambiar?, ¿en qué situación emocional se encuentra?)<br>¿Me hacen está crítica a menudo y personas diferentes?<br>¿Cuánta energía he de gastar en el cambio que me sugiere la crítica?<br>¿Es procedente esta crítica? |
| **Cuando la crítica es apropiada en contenido y en forma, decides escucharla.**<br>1. Escuchar<br>2. Acuerdo total<br>3. Recompensar<br>4. Compromiso de rectificar o pedir alternativas |
| **Cuando la crítica es improcedente en la forma o confusa en el contenido y se decide aceptarla.**<br>1. Escuchar<br>2. Pedir aclaración<br>3. Recompensar aclaración<br>4. Mostrar acuerdo<br>5. Recompensar<br>6. Compromiso de rectificar<br>7. Expresar sentimientos<br>8. Negar asertivamente imputaciones no adecuadas |
| **Cuando la crítica es inapropiada e injusta y se decide NO** |

| |
|---|
| 1. Escuchar |
| 2. Negar asertivamente |
| 3. Expresar sentimientos |
| 4. Pedir o sugerir cambios |

| **ESCEPTICISMO Y DESÁNIMO** |
|---|
| 1. Escuchar |
| 2. Empatizar |
| 3. Recompensar |
| 4. Ayudar a pensar |
| 5. Hacer reír |

## 5.5. *Después de la reunión*

La reunión no es más que un procedimiento para orientar la tarea. Por ello, una vez finalizada la misma, comienza la puesta en práctica de los acuerdos tomados y el seguimiento de los compromisos adquiridos por todas las personas. La eficacia de las reuniones, en cuanto a la tarea, se completa con el cumplimiento y el seguimiento de los acuerdos. De ello se dará cuenta en la próxima reunión, dentro de un proceso continuo de mejora.

Un elemento que suele ser objeto de debate en los centros es la elaboración de las actas. El acta ha de ser funcional, breve y clara. Si se ha ido elaborando en el ordenador a la vista de todos, como se proponía al principio, puede ser leída al finalizar como síntesis de la reunión.

### 5.5.1. *Evaluación de la reunión*

| ***Valorar cada ítem de 1 a 4 (1= nunca, 2= algunas veces, 3= habitualmente, 4= siempre)Valorar cada ítem de 1 a 4 (1= nunca, 2= algunas veces, 3= habitualmente, 4= siempre)*** | |
|---|---|
| 1. Al inicio, se toma contacto con los participantes (oral, visual...). | |
| 2. Se inicia la tarea con rapidez. | |
| 3. Se comunican los objetivos y metodología de la reunión. | |
| 4. Se constata que el tema y la metodología son conocidos y | |

| | |
|---|---|
| 4. Se constata que el tema y la metodología son conocidos y aceptados por todos. | |
| 5. Se motiva a los participantes para una acción positiva. | |
| 6. Se avanza punto a punto realizando la síntesis de cada uno. | |
| 7. Se promueve la participación de todas las personas presentes. | |
| 8. Se genera un clima de confianza, cooperación y cordialidad. | |
| 9. La persona responsable formula preguntas adecuadas que guían la reunión. | |
| 10. Se mantiene un ritmo de trabajo ágil. | |
| 11. Se utilizan estrategias y herramientas diversas. | |
| 12. Se mantiene un clima adecuado (cercano, agradable y serio, de trabajo). | |
| 13. Se suavizan las fricciones con sentido del humor. | |
| 14. Se controla la participación de modo que no la monopolicen algunos. | |
| 15. Los asistentes han tenido oportunidad de interactuar constructivamente. | |
| 16. Se termina a la hora prevista. | |
| 17. Se han tratado todos los puntos del orden del día. | |
| 18. Se han tratado aspectos clave, buscando la reflexión individual, sin recetas mágicas. | |
| 19. Se han puesto en común algunas "buenas prácticas", logros y frustraciones. | |
| 20. Se realiza una síntesis de lo acordado en la reunión. | |
| 21. Se realiza, en su caso, un plan de acción: qué, para qué, cuánto, cómo, cuándo, dónde, con qué, quiénes se responsabilizan de su seguimiento. | |
| 22. Se deja constancia escrita, dando, en su caso, copia a los participantes. | |
| 23. Se concluye haciendo referencia al logro de los objetivos propuestos. | |
| 24. Se agradece a las personas participantes el trabajo realizado. | |
| Observaciones: | |

### 5.5.2. *Acta resumen de la reunión*

| Fecha: | Hora: | Lugar: | Duración Real: |
|---|---|---|---|
| | | | |

| Personas ausentes:<br>•<br>•<br>• | Personas Asistentes:<br>•<br>•<br>• | |
|---|---|---|
| **ASUNTOS TRATADOS:**<br>•<br>•<br>• | | |
| PRICIPALES ACUERDOS ALCANZADOS:<br>1.<br>2.<br>3.<br>4. | | |
| COMPROMISOS ADQUIRIDOS:<br>1.<br>2.<br>3.<br>4. | | |
| Fecha de la próxima reunión: | Lugar: | Hora: |

## 5.6. *Las reuniones con las familias*

Un tipo de reunión muy importante son las que se realizan con las familias. En ellas el profesorado se juega su autoridad profesional, además de la imagen del centro que las familias van a llevarse. Por ello, han de ser especialmente preparadas, siendo conscientes de su gran importancia.

Tratar a las familias con el máximo tacto, respeto y deferencia es fundamental. No sólo porque tienen derecho a ello, sino porque las relaciones que establezcamos a posteriori, su participación en el centro y, más todavía, la impresión que se lleven, que no deja de ser una forma de evaluación informal, es fundamental para el centro.

¿Se preparan adecuadamente estas reuniones? ¿Existe en los centros un protocolo para que el profesorado pueda prepararlas de modo que se garanticen unos mínimos comunes en los mensajes y estilos? Es preciso preguntarse: qué necesitan saber las familias, qué necesita comunicar el centro, el profesorado, cómo potenciar la participación en la reunión y no sólo la escucha pasiva. Preguntar previamente qué les interesa saber y prepararlo, usar un lenguaje adecuado, sin tecnicismos profesionales, cuidar la acogida y la despedida. Informar, no ordenar, pedir retroalimentación: ¿estáis de acuerdo?, ¿qué opináis?, ¿cómo podríamos hacerlo mejor?, ¿hay otras propuestas? Mostrarse cercano, cálido y atento a cada familia.

Estas reuniones son una excelente oportunidad para compartir puntos de vista relativos a la educación de sus hijos. Sin reducirlas a aspectos organizativos y de funcionamiento, es importante aprovecharlas para acercar visiones sobre lo que nos preocupa a los educadores y a las familias: metas educativas que se han de compartir, la convivencia, el desarrollo competencial, la educación en valores, etc.

Es necesario dejar claro al inicio de la reunión que no es para hablar de casos particulares (se dará cita para hacerlo en otro momento), ahora son los intereses del grupo el motivo de la misma.

# Liderazgo centrado en el aprendizaje

**A. Campo**

## 1.1. *Introducción*

En este capítulo centramos el interés en una de las preocupaciones básicas de los directivos escolares, la eficacia del servicio educativo que proporcionan. Así, la dirección centrada en el aprendizaje se articula en torno a un conjunto de estrategias y preocupaciones que influyen en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas.

Una de las tareas básicas de la dirección es dirigir el aprendizaje, disminuir la variación en los resultados entre alumnos e incrementar los resultados de aprendizaje para todos. La investigación es contundente en este aspecto y afirma de modo repetido que la dirección sí importa y que marca diferencias importantes si se centra en tareas de impacto, como es la preocupación central por el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos que acuden a la escuela.

Se necesita, por tanto, una dirección que promueva una visión activa del aprendizaje y lo estimule en todos los ámbitos. En los contextos escolares, el aprendizaje valioso no ocurre normalmente por accidente. El equipo directivo tiene que orientar su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje para el alumnado. Tenemos hoy abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan influencia positiva no sólo en los resultados de los exámenes, sino en la capacidad de aprender. Si el profesorado es capaz de enseñar a sus alumnos a aprender, a la vez que se adquieren los contenidos, actitudes y destrezas del currículo, se logran conjuntamente los objetivos del aprendizaje y del rendimiento. La preocupación principal de los equipos directivos debe ser lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos.

## 1.2. *Características de los directivos como líderes del aprendizaje*

Podemos disponer de un retrato minucioso de las características de los directivos que proviene de las respuestas del profesorado, cuando se les pregunta acerca de sus directores, de sus valores y creencias y de sus prioridades (Leithwood y otros, 2007). Las respuestas no suelen fijarse en las estructuras y organigramas que suelen estar bien diseñados, ni en los sistemas. Prestan atención a un conjunto de atributos y cualidades personales, que aparecen a continuación en orden de prioridad:

- Capacidad para motivar, estimulando, valorando y confiando en los demás.
- Servir de ejemplo enseñando con sus acciones.
- Proporcionar oportunidades de desarrollo profesional.
- Animar a la experimentación, dando impulso y apoyo.
- Mostar interés, siendo generoso en el reconocimiento y en el estímulo.
- Conocer a los alumnos, mostrando interés y respeto.
- Construir equipos eficaces.
- Cercanía y disponibilidad para escuchar.
- Determinación y carácter resolutivo.
- Eficacia en la comunicación.
- Entusiasmo e interés por el trabajo bien hecho.

Tienen una visión centrada en el aprendizaje del alumnado para que alcance su máximo desarrollo. El bienestar y los resultados de los alumnos orientan todos los esfuerzos del centro. Conseguir lo mejor de los demás está conectado con la filosofía del director y sus destrezas personales.

### 1.3. *Impacto de la dirección en los resultados de aprendizaje*

Se pueden analizar las evidencias de la investigación sobre el impacto de la dirección en los resultados de aprendizaje siguiendo a Leithwood y Riehl (2003), que describen el modo en que los directivos movilizan

y trabajan con otros para conseguir objetivos compartidos. Este trabajo tiene las siguientes implicaciones:

● Los directivos no se limitan a imponer los objetivos, sino que trabajan con el profesorado y la comunidad para consensuar la dirección y las finalidades básicas del centro.

● Los directivos trabajan con y a través de otras personas. Establecen las condiciones para que los demás sean eficaces en su trabajo.

● La dirección es un conjunto de funciones desempeñadas por distintas personas en distintos papeles a lo largo y ancho del centro escolar.

Otros académicos (Day, y otros, 2007) resaltan el impacto de los valores y creencias del liderazgo en la cultura del centro como una influencia importante en la mejora del aprendizaje:

| **ASPECTOS CLAVE** | **EXPLICACIONES** |
|---|---|
| 1. La importancia del director | La práctica del liderazgo del equipo directivo condiciona los procesos y prácticas pedagógicas que afectan de modo directo a la mejora de la escuela. |
| 2. Las cualidades y valores del equipo directivo | Los directivos modulan sus estrategias, dentro de un conjunto firme de valores guiados por el cuidado, la equidad y la excelencia. |
| 3. Las expectativas y los resultados | Las expectativas provienen de una visión global de los resultados escolares que incluyen dimensiones personales, sociales y afectivas, junto con las conductas ajustadas y los resultados académicos. |
| 4. Liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje | Se usan los datos y las evidencias para planificar cómo dar respuesta a las necesidades de cada alumno y para tomar decisiones de mejora colectiva.<br>El equipo directivo se implica en la planificación del currículo y su puesta en práctica.<br>Promueve la mejora de las prácticas del profesorado y fomenta la innovación. |
| 5. La | |

| | |
|---|---|
| distribución de la tareas del liderazgo | Todo equipo directivo reparte funciones de liderazgo, aunque las formas son variadas. |
| 6. El liderazgo y la capacidad estratégica | Es importante el uso de distintas estrategias para mejorar la eficacia del servicio educativo: dirigir el proyecto, marcar la dirección, incrementar las expectativas, desarrollar la capacidad interna… |

## 1.4. *Cuantificar el impacto de la dirección*

Existe una abundante y consistente evidencia que señala que la dirección marca diferencias en las escuelas. Una revisión reciente (Robinson, 2007) identifica las conductas y las acciones de los directivos que contribuyen a esta diferencia y cuantifica el tamaño del efecto. Su revisión consiste en un meta-análisis de 26 estudios sobre el impacto de la dirección, identificando dimensiones de liderazgo que contribuyen en mayor medida a marcar la diferencia en el alumnado. La conclusión general es que, en la medida en que los directivos se centran en los aprendizajes y en el desarrollo profesional de su profesorado, su impacto en la mejora de los resultados es mayor.

| DIMENSIONES DE LIDERAZGO | SENTIDO DE LA DIMENSIÓN | ESTIMACIÓN DEL EFECTO |
|---|---|---|
| 1. Promover y participar en el aprendizaje del profesorado y en su desarrollo | La dirección no solo promueve, sino que participa en el aprendizaje profesional tanto formal como informal. | Media TF = 0,84<br>Valor = Grande |
| 2. Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo | La dirección se implica en el apoyo y la evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares de aula y con la evaluación formativa y sumativa. Existe una supervisión del currículo mediante la coordinación entre aulas y niveles asegurando los objetivos de centro. | Media TF = 0,42<br>Valor = Moderado |
| 3. Marcar | Incluye la formulación de los objetivos, su comunicación y observación del grado de | Media TF = 0,35 |

| | | |
|---|---|---|
| objetivos y expectativas | cumplimiento. Los estándares y las expectativas. Fomenta la claridad y el consenso. | Valor = Pequeño |
| 4. Asignar recursos de modo estratégico | Implica la selección de los recursos y su asignación a las prioridades establecidas. Incluye la contratación de personas competentes con determinadas capacidades. | Media TF = 0,34<br>Valor = Pequeño |
| 5. Asegurar un entorno ordenado y favorable | Proteger el tiempo de enseñanza y aprendizaje, reducir las presiones externas y las interrupciones. Establecer un clima ordenado en las clases y alrededor de las mismas. | Media TF = 0,27<br>Valor = Pequeño |

**Nota:** La media del tamaño del efecto (TF) es sobre 1. El valor correlaciona con el TF.

## 1.5. *Algunas evidencias sobre la dirección*

| **Evidencia 1: El contexto es importante** | **Evidencia 2: Las tareas básicas del E. D. están suficientemente claras** |
|---|---|
| • Los directivos eficaces conocen y analizan sus contextos. Saben leer su realidad.<br>• La actuación del E.D. va dirigida a resolver las necesidades de sus centros.<br>• La diferencia no está en lo hacen (la práctica), sino en cómo modulan esa práctica para asegurar la acomodación a sus contextos. | • Entender al profesorado y ayudarle en su desarrollo profesional.<br>• Dirigir los procesos de aprendizaje.<br>• Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines.<br>• Orientar la acción y generar ilusión con los proyectos compartidos. |
| **Evidencia 3: El liderazgo centrado en el aprendizaje es crítico** | **Evidencia 4: El liderazgo extendido y distribuido** |
| • Acción de modelado. Convencer con el ejemplo. | |

| | |
|---|---|
| • Hacer seguimiento de los resultados y progresos del alumnado.<br>• Recoger datos para analizar y evaluar las actuaciones profesionales.<br>• Generar y sostener el diálogo permanente sobre el aprendizaje.<br>• Mantener los procesos de mejora continua de la institución.<br>• Poner en marcha estructuras, sistemas y procesos que garanticen todo esto. | • El reparto de las responsabilidades se nota en los aprendizajes.<br>• Hay unos patrones de distribución más eficaces que otros.<br>• El E.D. debe desarrollar el liderazgo en los demás. |
| **Evidencia 5: La dirección es un trabajo duro pero gratificante** | **Evidencia 6: Es importante el desarrollo profesional de los directivos y el relevo planificado de las direcciones de los centros** |
| • La dirección es compleja, no permite pausas y tiene que rendir cuentas de su actuación.<br>• La acción directiva produce resultados diversos.<br>• La dirección necesita apoyo especializado (administración, gestión económica...).<br>• Las satisfacciones de la dirección se centran en el aprendizaje y desarrollo de los demás. | • Los centros necesitan direcciones competentes, estables y comprometidas.<br>• Identificar profesionales con capacidad potencial de liderazgo. Presentarles apoyo.<br>• Asegurar que la dirección se vea como unatarea positiva y gratificante.<br>• Preparar la próxima generación de directivos. |

## 1.6. *Modos de ejercer influencia sobre lo que sucede en las aulas*

La dirección centrada en el aprendizaje influye de tres maneras

(Hallinger & Heck, 1999):

- **Directamente:** influencia directa en los resultados de aprendizaje.
- **Indirectamente:** influencia indirecta a través de otras variables.
- **Recíprocamente:** cuando los directivos influyen sobre los profesores y los profesores sobre los directivos y a través de estos procesos afectan los resultados.

La influencia indirecta es el modo más importante de intervención. Los líderes eficaces trabajan directamente sobre los efectos indirectos. La razón es obvia, porque el trabajo de la dirección consiste en hacer a través de los demás. El equipo directivo confía en la plantilla del profesorado para poner en marcha las decisiones consensuadas en los distintos marcos de actuación. Cualquier cosa que los directivos quieran que suceda depende de los demás. Sus ideas e intenciones necesitan como mediadores al resto del personal docente. Lo que se deduce de la investigación sobre los líderes eficaces es que se aplican con diligencia en los efectos indirectos, en el ejercicio de la influencia. Por lo que los directores eficaces trabajan con constancia en su influencia indirecta.

Los directivos trabajan directamente en la influencia indirecta con tres estrategias interpersonales (G. Southworth, 2004):

- El **modelado** o el poder del ejemplo. En la profesión de la enseñanza se sabe que el ejemplo es más convincente que todos los discursos y que difícilmente se acepta a quien no practica lo que predica. El profesorado está pendiente del equipo directivo y de los coordinadores para comprobar si sus acciones son consistentes en el tiempo y coherentes con los principios que sustentan. Los directores, a su vez, son conscientes de que deben dar ejemplo con sus actitudes y sus comportamientos para orientar las prácticas del conjunto del profesorado. Ejercen una notable influencia a través de sus palabras, pero son conscientes de que palabras y obras tienen que estar en sintonía para no producir discordancias que les desacrediten. A su vez, son activos al mostrar sus modelos, visitan las aulas, hablan con el

profesorado sobre sus éxitos y sus preocupaciones, siguen el progreso del alumnado, se aseguran de que las reuniones se centran en los problemas de aprendizaje. En fin, todas sus acciones van encaminadas a mejorar las experiencias de aprendizaje del alumnado.

• El **seguimiento** o el poder de la evidencia y de los datos del aprendizaje del alumnado. El seguimiento va ligado al análisis del progreso del alumnado y de los datos que lo avalan (asistencia, resultados de las pruebas, juicio profesional del profesorado, el trabajo del alumnado, la observación de la práctica de aula, la opinión del alumnado y de sus familias...). El análisis de los datos y el diagnóstico permiten orientar la acción y personalizar la atención de acuerdo a las necesidades individuales. Para ello, es conveniente visitar las clases, observar al profesorado y aportar *feedback* de calidad. La falta de cultura en estas prácticas en nuestro sistema hace que se consideren una intromisión y se interpreten como una amenaza, en vez de oportunidad de mejora profesional.

Nuestro sistema educativo tiene poca tradición de aprendizaje clínico, el que se produce a través de la observación mutua de la práctica, y desaprovecha la mejor oportunidad de desarrollo profesional disponible, porque la transferencia del conocimiento profesional, tácito en alto porcentaje, no se puede hacer con el discurso sino por medio del contagio de la práctica. El seguimiento de la práctica docente se correlaciona de modo positivo con una buena enseñanza. El seguimiento permite al equipo directivo estar en contacto con las prácticas de aula, conocer los puntos fuertes del profesorado y las posibles necesidades de desarrollo. Así, es conveniente ofrecer la posibilidad de emparejar a alguien con experiencia (mentor, entrenador, asesor...) con alguien que requiera ayuda.

• El **diálogo** o el poder de la conversación y el poder de la escucha. Los equipos directivos tienen que crear oportunidades para que el profesorado hable del aprendizaje y de la enseñanza. El tipo de diálogo que influye en lo que sucede en el aula y en el aprendizaje del alumnado. A veces ocurre de modo informal en la sala de profesores, en los pasillos o tomando un café. Pero debe haber un tiempo y un espacio para diseñar de modo conjunto las experiencias de

aprendizaje y para evaluar los resultados una vez puestas en práctica. Los docentes no se pueden coordinar por telepatía. Necesitan espacios y tiempos... y entrenamiento.

Cuando tenemos que anticipar una acción o describir lo que hicimos en el aula con un grupo de alumnos, se requiere que hagamos explícito lo que pensamos. Y este proceso es enormemente clarificador, porque tenemos que justificar nuestras prácticas profesionales. Somos profesionales en la medida en que somos capaces de justificar nuestra práctica. Relatar un incidente crítico es clarificador también para el narrador. Frecuentemente, llegamos a ser conscientes de algo cuando nos lo oímos a nosotros mismos en voz alta, al contárselo a los demás. Hacemos explícito nuestro conocimiento tácito y a partir de ese momento se puede utilizar en situaciones posteriores. El saber implícito no se puede compartir o usar como recurso elaborado en experiencias posteriores. El diálogo entre el profesorado estimulado por la dirección incrementa la reflexión sobre los métodos de enseñanza e informa los comportamientos en el aula. El diálogo extiende el repertorio de estrategias docentes y nos ayuda a cambiar lo que hacemos y lo que hacen nuestros alumnos.

## 1.7. *Actividad 1: Protocolo para la discusión de textos*

### Finalidad:

Introducimos una técnica de uso general con aplicación al tema que nos ocupa. En una discusión de un texto escrito (vídeo, texto oral, etc.) de 45-60 minutos, un equipo examina un artículo breve o un extracto de un texto más amplio relacionado con el aprendizaje y el liderazgo, y después comenta su contenido y sus implicaciones prácticas. El uso de una técnica introduce rigor y facilita una cultura abierta y flexible con la que abordar temas difíciles sin ansiedad.

*"El propósito del debate no es persuadir a los restantes miembros del grupo, sino clarificar y extender el entendimiento del contenido del texto. El facilitador debe conseguir que el grupo se centre en el contenido del texto sin que los participantes introduzcan sus intereses particulares en la conversación. Esta fórmula de discusión da la oportunidad de construir significados compartidos y de apreciar los*

*temas relevantes del texto".*

**Normas:**

Los participantes deben seguir las siguientes orientaciones:

- Escucha con atención.
- Parte de lo que otros han dicho.
- Aclara tus posiciones de partida (valores, creencias...).
- Suspende tus asunciones por un momento.
- No te precipites. Deja que los otros terminen de hablar.
- Los silencios no estorban. Ayudan y permiten pensar.
- Presta especial atención a la clarificación, a la ampliación a la implicación de las ideas.
- La conversación debe fluir sin necesidad de levantar manos.
- Menciona el texto objeto de la discusión y anima a que otros hagan lo mismo.
- Controla el tiempo en que haces uso de la palabra.

**Papeles:**

**Facilitador:** Controla el tiempo, anima la participación de todos y hace que se cumplan las normas.

**Notario:** Toma nota del proceso de discusión y organiza la información en torno a las preguntas planteadas.

**Participantes:** Personas que discuten el texto de acuerdo a las normas establecidas.

**Proceso:**

1. **Seleccionar el texto:** En este caso es el apartado 1.6 de este capítulo, "*Modos de ejercer influencia sobre lo que sucede en las aulas".* Cuando utilices esta técnica en el futuro busca un texto sobre el aprendizaje y las implicaciones de la dirección.
2. **Distribuir el texto:** Antes de la reunión, para que los participantes lo puedan leer con tranquilidad y comodidad. Asegúrate de que la

fecha, lugar y hora de la reunión son conocidas con la suficiente antelación.

**3.Revisar el texto:** Al comienzo de la reunión, asigna 10-15 minutos para que los participantes revisen individualmente el texto. Durante la lectura pueden tomar notas, subrayar el texto o formular preguntas que el texto les sugiere.

**4.Realizar el debate:** Durante 25-40 minutos. El facilitador presenta las preguntas iniciales y añade otras para que la discusión continúe, si es necesario.

*"Las preguntas deben ser profundas, claras y relevantes para el trabajo de los participantes y con potencial para ayudar a pensar... Sobre todo, las preguntas deben requerir la lectura del texto... La preguntas marco se basan frecuentemente en una cita del texto que marca el patrón para usar el documento como base de la conversación".*

Para el tema de hoy, hemos planteado las preguntas de acuerdo a la técnica de las 4A (acuerdo, aspiraciones, alineamiento, ajuste), que propone perspectivas para un análisis completo. Es un sistema estructurado de acceso al texto y para reforzar las destrezas de escucha a través de las paráfrasis.

- **Pregunta 1 - Acuerdo:** ¿Con qué partes del texto estáis de acuerdo en relación con nuestro trabajo de la dirección?
- **Pregunta 2 - Aspiraciones:** ¿Qué propuestas del texto estáis decididos a llevar adelante?
- **Pregunta 3 - Alineamiento:** ¿Cuál es vuestra realidad y cuánta distancia hay entre las aspiraciones y la realidad?
- **Pregunta 4 - Ajustes:** ¿Qué se debe modificar para tener éxito al ejercer influencia indirecta en los centros?

Esta técnica admite y se practica con múltiples variantes. Hemos seguido el protocolo propuesto por J. Gray (2002). Los miembros del grupo responden uno por uno a las preguntas de modo consecutivo. Hablan durante dos minutos, pero previamente utilizan un minuto

adicional para parafrasear lo que ha dicho el compañero que le ha precedido en el uso de la palabra. El facilitador conduce el debate y recuerda la obligación de citar la página y el párrafo del texto para apoyar los comentarios.

**Conclusiones:**

Cuando todos han hablado, el facilitador cierra la discusión sobre el texto con las siguientes consideraciones:

- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Qué nuevo entendimiento hemos adquirido como resultado de este ejercicio?
- ¿Qué ha funcionado bien?
- ¿Hemos seguido las instrucciones?
- ¿Qué se puede mejorar?

## 1.8. *Actividad 2: Influencia e impacto de los directivos escolares sobre los aprendizajes del alumnado*

| **1. Las visitas de aula** | **SÍ** | **NO** |
|---|---|---|
| 1. Los directivos recorren las aulas y promueven altas expectativas de aprendizaje para todos. | | |
| 2. Predican con el ejemplo y el ejemplo se considera una práctica eficaz de liderazgo. | | |
| 3. Todos los directivos tienen contacto directo con el alumnado y se promueve el diálogo activo sobre la enseñanza y el aprendizaje. | | |
| 4. En las reuniones se celebran los éxitos de aprendizaje como estrategia de desarrollo y de mejora. | | |
| 5. Los directivos saben cómo hacer un buen uso de las visitas de clase, promoviendo el diálogo sobre el aprendizaje. Todo el profesorado asume los retos y aporta coherencia. | | |
| 6. El personal es capaz de articular su visión sobre el aprendizaje eficaz y sobre el valor de las expectativas exigentes de todos y cada uno de los alumnos. | | |
| | | |
| **2. Liderazgo distribuido en todos los niveles** | **SÍ** | **NO** |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| 1. Se considera que el liderazgo no es una actividad exclusiva del director/a. Todo el mundo ejerce funciones de liderazgo en las aulas, en los ciclos, en los departamentos. | | |
| 2. La planificación estratégica se dirige a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se anima a que todos asuman tareas y roles de liderazgo. | | |
| 3. Todo el profesorado asume la responsabilidad sobre los aprendizajes. El director/a es el líder del aprendizaje en todo el centro. | | |
| | | |
| **3. Recursos** | **SÍ** | **NO** |
| 1. Se protege al máximo el tiempo de aprendizaje y se apoya con recursos adecuados y actualizados. Los directivos mantienen un equilibrio razonable entre las actividades de mantenimiento y de innovación. | | |
| 2. Los recursos para el aprendizaje son una prioridad porque ayuda a llevar adelante los objetivos de aprendizaje. | | |
| 3. Se usan la TIC y se fomenta el aprendizaje personal. | | |
| 4. El liderazgo se dirige al desarrollo y a la mejora continua. El uso flexible e imaginativo de los recursos es evidente. | | |
| 5. Las familias son conscientes del valor educativos de determinados recursos, por ejemplo, los ordenadores… | | |
| 6. Se contrata personal técnico y administrativo para permitir a los profesores dedicarse a enseñar y a los directores a dirigir. | | |

**Preguntas:**

**¿Dónde se encuentra nuestro centro en relación con estos indicadores?**

**¿Cuáles son nuestras aspiraciones para el próximo año?**

**¿Qué tenemos que hacer para cubrir ese recorrido?**

## 1.9. *Actividad 3: Revisión de la evaluación para el aprendizaje en el centro*

**Finalidad:**

Reflexionar sobre la práctica de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje en el centro escolar.

La capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje es esencial para que éste sea profundo y duradero. Para ello tiene que conocer y asumir los objetivos de las tareas que se le proponen y los criterios con que se va a juzgar su trabajo. El profesorado puede ayudar en el proceso de autorregulación, con *feedback* concreto y constante que indique cómo mejorar el trabajo y cómo progresar en el aprendizaje. Junto a un *feedback* que facilite la conciencia del aprendizaje realizado y de las estrategias utilizadas, el profesorado cuenta con la posibilidad de hacer preguntas en cuyo arte tiene que ser un experto, utilizando un amplio repertorio de preguntas abiertas que estimule la reflexión, la creatividad y un discurso elaborado por parte del alumnado. El alumnado, capaz de evaluar con criterio su trabajo y el de los demás, aprende las estrategias que son efectivas en su propio proceso de aprendizaje. Por último, se entienden los resultados de aprendizaje como la capacidad de uso y de aplicación en contextos variados de las competencias desarrolladas y por ello se superan modelos de evaluación que se ciñen a los aspectos cognitivos en exclusividad.

Cada uno de los apartados del cuestionario puede ser objeto de reflexión colectiva y de acomodación. Los resultados del cuestionario pueden generar la necesidad de revisar el entendimiento que el centro tiene de la evaluación para no centrarse en la evaluación *del* aprendizaje e incorporar la evaluación *para* el aprendizaje.

**Materiales:**

Una copia del cuestionario para cada profesor. El cuestionario se puede acomodar a la cultura del centro, modificando la redacción de algún ítem, eliminado o incorporando alguno nuevo. No sería inteligente desnaturalizar el cuestionario, desvirtuando su intención que es reflexionar sobre la evaluación para el aprendizaje.

**Proceso:**

**1.** El equipo directivo es consciente de la utilidad del cuestionario y de la oportunidad de su uso porque el centro, por ejemplo, está reflexionando sobre sus prácticas de evaluación.

**2.** Se reparte el cuestionario definitivo al profesorado que lo cumplimenta, siguiendo las indicaciones, de modo individual. Cada miembro del centro puntúa atendiendo a su percepción del cumplimiento de los ítems en las prácticas de centro de acuerdo a la siguiente escala:

- Nada
- Algo
- Regular
- Bastante
- Mucho

**3.** Se tabulan los resultados, se presentan al colectivo y se realiza la reflexión pertinente. Es conveniente usar tablas y gráficas. De la discusión se puede derivar alguna actuación para incorporar prácticas en cuyo uso se puede mejorar: Cómo hacer partícipe al alumnado de los objetivos y criterios de evaluación, cómo preguntar y dar *feedback* con eficacia, cómo incorporar la dimensión funcional y aplicativa de los aprendizajes...

| **EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL CENTRO** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Objetivos de aprendizaje** | | | | | |
| 1. Los objetivos de las unidades de aprendizaje son consistentes con los objetivos a medio plazo y largo plazo. | | | | | |
| 2. Los objetivos de cada unidad se comparten con el alumnado y se separan claramente de la explicación de la actividad. | | | | | |
| 3. El alumnado es capaz de explicar lo que están intentando aprender y por qué. | | | | | |
| 4. Las preguntas y las explicaciones se centran en los objetivos de aprendizaje de cada lección. | | | | | |
| **Resultados de aprendizaje/Indicadores de logro** | | | | | |
| 5. Los resultados de aprendizaje y los indicadores de logro son compartidos y/o negociados con el alumnado. | | | | | |
| 6. Los resultados de aprendizaje y los indicadores de | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| logro se diferencian de modo que todos los alumnos puedan progresar hacia los objetivos de aprendizaje. | | | | | |
| 7. El alumnado es capaz de explicar lo que tienen que hacer para demostrar éxito. | | | | | |
| 8. Los resultados de aprendizaje y los criterios de éxito son la base para dar ***feedback*** al alumnado. | | | | | |
| ***Feedback* oral y escrito** | | | | | |
| 9. El ***feedback,*** tanto oral como escrito, se centra en los objetivos de aprendizaje de cada lección o unidad. | | | | | |
| 10. Hay ocasiones planificadas para un ***feedback*** regular y frecuente. | | | | | |
| 11. El ***feedback*** escrito proporciona sugerencias de cómo mejorar el trabajo y de cómo progresar en los objetivos personales. | | | | | |
| 12. El alumnado tiene oportunidad de reflexionar sobre los comentarios recibidos y de contestar a los mismos en las lecciones. | | | | | |
| **Autoevaluación y evaluación de los compañeros** | | | | | |
| 13. Durante las clases se anima al alumnado a reflexionar sobre lo que han aprendido y a identificar lo que necesitan para mejorar. | | | | | |
| 14. Se enseña al alumnado a evaluar el trabajo de los demás y a dar información ajustada y útil. | | | | | |
| 15. Hay oportunidades previstas para que los alumnos valoren su trabajo y el trabajo de los demás. | | | | | |
| 16. Se anima al alumnado a que discutan en voz alta las estrategias que usan y las que necesitan para aprender. | | | | | |
| 17. El alumnado se responsabiliza de evaluar su propio progreso y lo relaciona con sus objetivos personales. | | | | | |
| **Fijación de objetivos curriculares** | | | | | |
| 18. El profesorado tiene una buena comprensión de la progresión en sus áreas o asignaturas. | | | | | |
| 19. Los jefes de ciclo/departamento/seminario revisan sistemáticamente la información de las evaluaciones para identificar objetivos desatendidos del currículo. | | | | | |
| 20. El progreso hacia los objetivos curriculares es la principal preocupación de la programación. | | | | | |
| 21. El profesorado usa un conjunto apropiado de datos | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| para enjuiciar el rendimiento del alumnado, fijar objetivos y analizar el progreso. | | | | | |
| 22. El alumnado es consciente de sus objetivos personales a medio y largo plazo y ajusta los esfuerzos en su consecución. | | | | | |
| **Preguntar y dialogar** | | | | | |
| 23. El dialogo en los grupos y en la clase es eficaz para hacer al alumnado más independiente en su aprendizaje. | | | | | |
| 24. El profesorado da pie al dialogo y lo mantiene usando estrategias de planificación anticipada. | | | | | |
| 25. El profesorado usa preguntas abiertas que van más allá del simple recuerdo de información factual. | | | | | |
| 26. El clima de aula permite que el alumnado verbalice con confianza su pensamiento y que se cuestiones todas las ideas. | | | | | |
| 27. El profesorado utiliza preguntas para probar comprensión, para suscitar ideas originales y creativas. | | | | | |
| **Estrategias de enseñanza: Evaluar competencias** | | | | | |
| 28. El profesorado es consciente de qué competencias contribuyen a desarrollar su área y su asignatura. | | | | | |
| 29. El profesorado plantea una situación problemática en torno a la cual se proponen preguntas de dificultad progresiva. | | | | | |
| 30. El profesorado utiliza la observación sistemática para valorar la actuación del alumnado en determinadas competencias. | | | | | |
| 31. El alumnado recoge evidencias (portafolio) de su propio progreso en el desarrollo de determinadas competencias. | | | | | |
| 32. Se utilizan estrategias de enseñanza variadas y no se abusa de la lección magistral. | | | | | |
| 33. El profesorado entiende que aparte del desarrollo cognitivo, hay objetivos de desarrollo personal y social. | | | | | |
| 34. El profesorado incorpora en su trabajo y preocupaciones las competencias de tipo más transversal (competencia lingüística, aprender a aprender, competencia social…). | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 35. Se utiliza el trabajo en grupo cooperativo por su capacidad de desarrollo de determinadas competencias. | | | | | |

# Las claves del aprendizaje

**A. Campo**

## 2.1. *Introducción*

Un modo de incrementar el éxito en el aprendizaje es conocer las causas importantes de la varianza en los resultados del alumnado y concentrarse en las de mayor impacto. Ha habido numerosos estudios en esta dirección que utilizan la técnica de los modelos jerárquicos lineales para descomponer la varianza de las múltiples influencias que afectan al aprendizaje, como son lo que aporta el alumno, el currículo, la dirección, el clima escolar, el profesor, las estrategias de enseñanza, la familia...

Aunque aún se está lejos de poder concretar con certeza la influencia de las diferentes variables en los aprendizajes del alumnado, algunos estudios nos aproximan a dicha realidad. Así, por ejemplo, J. Hattie (2009) en un riguroso metaanálisis afirma que, ignorando los efectos de interacción entre variables, las mayores fuentes de varianza son:

- **El alumnado:** explica el 50% de la varianza en los resultados. Lo que aportan los alumnos predice el resultado mejor que cualquier otra variable. La correlación entre resultados y capacidad es alta. El centro escolar puede hacer dos cosas. Primero, modificar la atribución causal del éxito que muchas veces se atribuye a la capacidad o inteligencia, cuando el esfuerzo y la constancia son responsables en mayor medida del mismo. Y segundo, lograr que las trayectorias de aprendizaje sean al menos idénticas tanto con los alumnos brillantes, como con los menos brillantes. Es decir, obtener el mismo valor añadido tanto con los capaces y más motivados, como con los menos capaces y motivados.
- **La familia:** explica entorno al 5-10% de la varianza -considerando que sus efectos están integrados ya en la variable del alumno-. Los efectos de la familia están más relacionados con el nivel de expectativas y el apoyo sistemático proporcionado.
- **El centro:** representa entre el 5-10%. Como se evidencia, la parte

de variabilidad asignada al centro indica que su influencia es reducida en comparación con las variables del alumnado. Los recursos y dotaciones son similares, por lo que su influencia es reducida. Suele ser mayor la varianza dentro de los centros que entre centros.

•**La dirección:** supone el 5-10%. Está ya contemplada en la del centro y se establece fundamentalmente en la influencia sobre el clima de la escuela. Su influencia es indirecta, a través de la acción del profesorado y de la insistencia en los aprendizajes del alumnado. Otros investigadores sitúan su influencia entre el 12% y el 18% de la varianza.

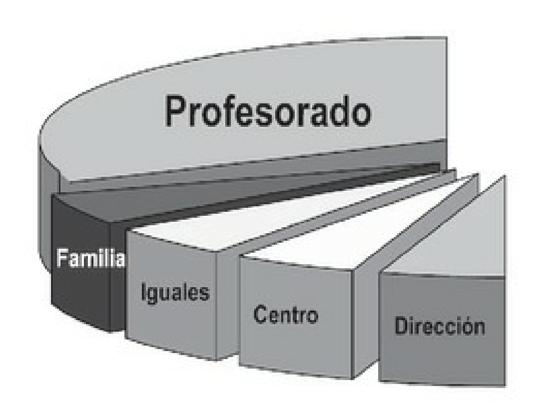
•**Los compañeros:** representan el 5-10% de la varianza. Aunque se dan excepciones, la norma dice que la influencia de los iguales es pequeña. La influencia de los compañeros podría ser muy positiva si los alumnos ayudasen al profesor en su tarea, pero la discusión se plantea casi siempre en términos negativos, como el abuso escolar (*bullying*) o cómo establecen los alumnos su reputación en el grupo, casi siempre no ligada ni al esfuerzo ni al aprendizaje.

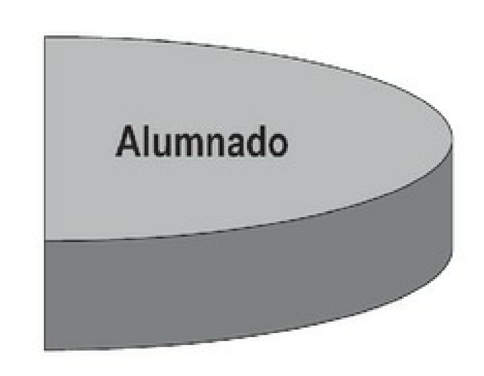
•**El profesorado:** explica alrededor del 30% de la varianza. Su competencia, motivación y su conducta profesional son importantes en la ecuación del aprendizaje.

Muchas políticas educativas, comenta Hattie, se centran en la estructura y organización de los centros, en las evaluaciones y el currículo, cuando la respuesta está en otro sitio. La respuesta está en el profesorado que cierra la puerta del aula y pone en marcha todas las políticas anteriores, interpretándolas y acomodándolas de acuerdo a su buen saber y entender. Se debe asegurar que la influencia más poderosa, el profesor, se optimiza para tener resultados positivos sobre el alumnado. La calidad de la enseñanza y las altas expectativas son las claves del éxito.

Identificar lo que importa (J. Hattie)

Varianza en el % de los resultados







## 2.2. *Procesos de aprendizaje*

Desde otra perspectiva, la gestión de calidad total, también se concede importancia a los procesos y a su mejora. La consideración de los resultados como productos finales de las distintas fases educativas no resuelve el problema del incremento de la calidad. Únicamente nos permite constataciones finales que no tienen vuelta de hoja. Sin embargo, la consideración de los procesos tiene un alcance y repercusión más potente.

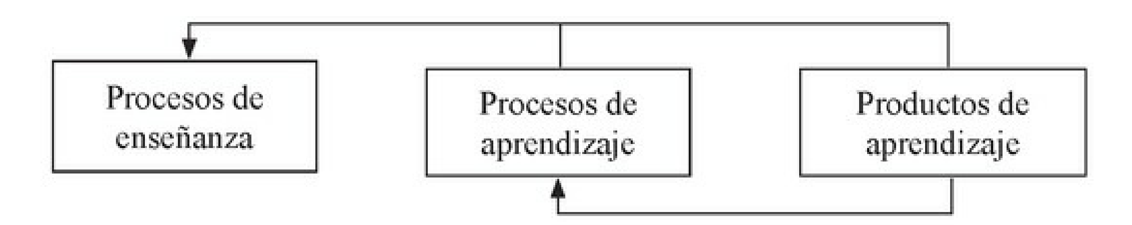
Muchas de las experiencias conocidas hasta ahora han afrontado fundamentalmente los procesos periféricos, que afectan más a la organización de la escuela que al ámbito del aula. Los procesos externos, como la matrícula de los alumnos o los mecanismos de atención a las familias, son mejor conocidos y tienen una mayor visibilidad o transparencia, por lo que permiten un mejor análisis. Los procesos de aula son menos transparentes por una doble opacidad. La primera es natural, porque el aprendizaje es algo que sucede en la mente de las personas y es difícil de desvelar. Y la segunda es una

opacidad construida de tipo cultural y profesional, constituida por los gruesos muros del aula levantados tradicionalmente por el profesorado

Quizá la mayor dificultad para entender los procesos de aula radica en la confusión que tenemos entre enseñanza y aprendizaje quienes nos dedicamos a la enseñanza. Partimos muchas veces de la creencia de que una buena enseñanza garantiza de modo automático el aprendizaje. Por lo tanto, centramos nuestra atención, en exclusiva, en las conductas del profesor y las mejoras provienen del enriquecimiento de su repertorio de destrezas didácticas, de su mejor conocimiento de la materia que imparte, de las secuencias de actividades que plantea, de sus intervenciones en la gestión del aula... Contemplamos el papel del alumno como un papel pasivo, de respuesta a los estímulos que recibe. A veces hasta tal extremo que los mismos alumnos lo interiorizan, adoptando posturas mentales y corporales de pasividad. *«Ya estoy en clase, ahora enséñame»*, dicen repantigados en sus sillas.

Sin embargo, son los alumnos los que determinan lo que se aprende a partir del conjunto de experiencias (planificadas o no) que viven en la escuela, a lo largo de su proceso de escolarización y en otros entornos informales. Nuestros esfuerzos no generan directamente resultados de aprendizaje, sino procesos de aprendizaje en los que aprenden. Por tanto, a no ser que comprendamos razonablemente cómo aprenden nuestros alumnos, el intento de mejorar los procesos puede ser en el mejor de los casos, inútil, y en el peor, contraproducente.

**Diálogo permanente**




**Estrategias de regulación**

Hay interacciones entre profesores y alumnos, entre alumnos y

alumnos, entre los alumnos y los materiales, que pueden tener una gran visibilidad para los protagonistas si no lo impidiese la gran complejidad de lo que sucede en el aula. Cuánto mejor sería nuestro desarrollo profesional si compartiésemos ese territorio con nuestros colegas, en actuación recíproca como amigos críticos.

Los elementos clave del proceso de aprendizaje se dan en un recinto cerrado constituido por la mente de nuestros alumnos. Para complicar más aún las cosas, cada alumno establece mecanismos personales no sujetos a posible estandarización. Y es que en una buena medida, el aprendizaje es un proceso individual. Los profesores, a través de sus mecanismos metacognitivos, conocen lo que hay en sus mentes -aunque no en su totalidad- cuando dirigen un proceso de enseñanza, pero ignoran lo que acontece en la mente de los chavales. Tenemos dos alternativas de explicación:

- Una es preguntar a nuestros alumnos, ser conscientes de sus percepciones, transformar la conciencia de los protagonistas sobre sus propios mecanismos de aprendizaje en guía de nuestra práctica docente.
- La otra es aferrarnos a las teorías útiles, a las evidencias contrastadas, que nos aportan el entendimiento de los factores que contribuyen al aprendizaje.

Proponemos, a continuación, algún ejemplo de ambas.

## 2.3. *Condiciones de aprendizaje según el alumnado*

Veamos una iniciativa de incorporación del alumnado al entendimiento y al diseño de sus oportunidades de aprendizaje. Los centros escolares Harris (Harris Academies) surgen en áreas urbanas del sur de Londres, donde el fracaso escolar ha sido endémico y la educación ofertada se había convertido en un servicio de mala calidad para muchos jóvenes. Los nuevos centros están transformando las aspiraciones colectivas y logrando el éxito académico. Se han convertido en una oferta educativa atractiva, tanto para las familias como para los alumnos, y tienen cinco solicitudes para cada plaza.

A pesar del éxito, la federación ya está pensando en el futuro y se

plantea las siguientes preguntas:

- ¿Cómo será el aprendizaje en nuestros centros dentro de tres años?
- ¿Qué hay que hacer para asegurar el crecimiento y la mejora continua?
- ¿Cómo pueden alumnado y profesorado juntos crear un nuevo diseño de aprendizaje?

Para responder a estas preguntas, crean una comisión de alumnos de los distintos centros de la federación, en un intento radical de mejora de la motivación y de la implicación en el aprendizaje. Se da el poder a los jóvenes y a los adultos para trabajar en colaboración con un objetivo clave: descubrir y compartir lo que significa hacer el aprendizaje motivador y eficaz a la vez.

El enfoque, liderado por los jóvenes estudiantes, es investigar sobre el aprendizaje. Setenta alumnos han sido encargados de convertirse en "líderes del aprendizaje", asumiendo la responsabilidad del proceso de descubrimiento que incluye probar nuevas modalidades de aprendizaje en sus centros. Muchas personas tienen constancia del proceso y contribuyen de alguna manera al mismo. Los responsables de la federación respaldarán las conclusiones de la comisión, que trabaja de acuerdo a las siguientes características:

- **Colaboración:** La comisión promueve oportunidades de trabajo conjunto entre alumnado y profesorado en el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de las experiencias de aprendizaje. Se trata de modificar las relaciones de coexistencia entre alumnado y profesorado y transformarlas en colaboración y participación genuina.
- **Aprendizaje:** La comisión se centra en el aprendizaje. Los alumnos indagan cuándo y cómo el aprendizaje es más atractivo y eficaz. El profesorado tiene la oportunidad de aprender en colaboración con el alumnado y con expertos.
- **Fuentes de evidencia:** La comisión obtiene su conocimiento sobre el aprendizaje de la práctica en los centros, de los expertos. Alumnado y profesorado trabajan juntos para crear nuevo conocimiento para

mejorar el aprendizaje probando ideas con proyectos prácticos.

En su recorrido de investigación han llegado a las siguientes ideas clave para orientar los aprendizajes. Están relacionadas con cuatro elementos clave del proceso: el alumno, el profesor, el contenido y las relaciones.

| | | |
|---|---|---|
| **ALUMNADO** | | **Se produce una motivación profunda y duradera hacia el aprendizaje cuando:** |
| | **1** | Los que aprenden exploran y entienden el "cómo" del aprendizaje. |
| | **2** | El alumnado asume la responsabilidad y el control de su aprendizaje y de sus resultados. |
| | **3** | Los que aprenden tienen papeles de responsabilidad en el aprendizaje y éxito de otros. |
| | **4** | El alumnado elabora productos valiosos mediante el proceso de aprendizaje. |
| **PROFESORADO** | | **El papel profesional en los centros requiere que:** |
| | **5** | El profesorado es especialista en facilitar el aprendizaje –expertos no solo en sus asignaturas, sino en el aprendizaje y en el diseño de tareas de aprendizaje–. |
| | **6** | El profesorado introduce y organiza variedad en los aprendizajes. |
| | **7** | Los profesores demuestran que ellos son también capaces de aprender. |
| **CONTENIDO** | | **Los jóvenes se enganchan a un currículo en el que:** |
| | **8** | El aprendizaje combina de modo explícito los contenidos de las materias con el desarrollo de destrezas y cualidades personales. |
| | **9** | El aprendizaje desarrolla la curiosidad hacia lo desconocido y conecta con sus intereses y experiencias. |
| | **10** | El aprendizaje es profundo, basado en la investigación y práctico. |
| | | **Cambiar el modo en que profesorado y** |

| | | |
|---|---|---|
| | | **alumnado trabajan juntos supone:** |
| | **11** | Hay colaboración entre ambos que inspira y motiva. |
| | **12** | Un diseño conjunto de las experiencias de aprendizaje en su concepción, su puesta en práctica y su evaluación. |

## 2.4. *Teorías del aprendizaje*

La enseñanza es una actividad programada para producir aprendizajes. Últimamente conviven muchas teorías del aprendizaje, pero no están claras las relaciones entre ellas. Al igual que en la Física, las nuevas teorías se incorporan a las anteriores acumulando los efectos explicativos. Las nuevas teorías tienden a explicar mejor que las anteriores algunas cosas, pero no otras que se explican bien por las ya conocidas. Coexisten las siguientes explicaciones del aprendizaje:

●·**Aprender es hacer asociaciones:** El aprendizaje es el resultado de hacer asociaciones. Un cierto estímulo se asocia con una respuesta particular, que puede a su vez actuar como un nuevo estímulo. El aprendizaje es una concatenación de asociaciones. Los fallos de aprendizaje consisten en no hacer las correctas asociaciones, que se corrigen reforzando los vínculos débiles. Esta teoría es adecuada para explicar ciertas asociaciones, pero hay otros tipos más complejos de aprendizaje que no se explican con esta idea del estímulo y la respuesta.

●·**Aprender es actividad con sentido:** El aprendizaje es un proceso activo más que pasivo, pero las teorías constructivistas son teorías que explican lo que sucede cuando se produce aprendizaje y no teorías sobre lo que hay que hacer para que se produzca aprendizaje. No hay una contradicción en tener una visión constructivista del aprendizaje y creer que el aprendizaje pueda tener lugar con los alumnos en roles "pasivos" en situaciones de aprendizaje. Lo importante es la actividad mental.

●·**Aprender es participar:** Las visiones anteriores contemplan el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimiento, actitudes o destrezas. Pero hay aprendizajes que no se ajustan bien a

actitudes o destrezas. Pero hay aprendizajes que no se ajustan bien a esta idea. Por ejemplo, el aprendizaje de una profesión, se hace aprendiendo conocimiento y destrezas, pero también acomodándose a la profesión existente. Es difícil describir este tipo de aprendizaje implícito. La idea de aprendizaje como participación es interesante para ver cómo lo aprendido en un contexto se puede aplicar, o no, en otro (transferencia).

Cada perspectiva explica bien un aspecto del aprendizaje, pero deja de explicar otros importantes. Quizá un día tengamos una gran teoría global que explique todo, pero estamos lejos de esa realidad. Por tanto, debemos adoptar una postura pragmática y ser flexibles en las maneras en que contemplamos el aprendizaje, utilizando perspectivas diferentes en situaciones diferentes. Aunque nos pongamos de acuerdo sobre qué es el aprendizaje, este acuerdo nos da pocas pistas de cómo incentivarlo. Aún en el caso de que se planifique muy bien la experiencia de aprendizaje por un profesor experto, la mayoría de las veces el resultado de lo que se aprende no es el esperado. Es casi imposible adivinar qué se aprende con cada experiencia propuesta de aprendizaje.

La utilización educativa del clima requiere tener en consideración algunas ideas asentadas sobre el aprendizaje:

- El aprendizaje es complejo y variado y engloba comprensión, conocimientos, destrezas, creencias, valores, actitudes y hábitos.
- El aprendizaje puede ser individual y también colectivo, tal es el caso del generado en grupos y organizaciones.
- El aprendizaje puede surgir de cualquier experiencia -fracasos, éxitos...-.
- El aprendizaje es a la vez proceso y resultado.
- El aprendizaje puede ser acumulativo o transformador.
- El aprendizaje puede ser consciente o inconsciente.
- El aprendizaje puede ser planificado o fruto del azar.
- No hay aprendizaje si no hay cambio, ni cambio sin aprendizaje.

cambio.

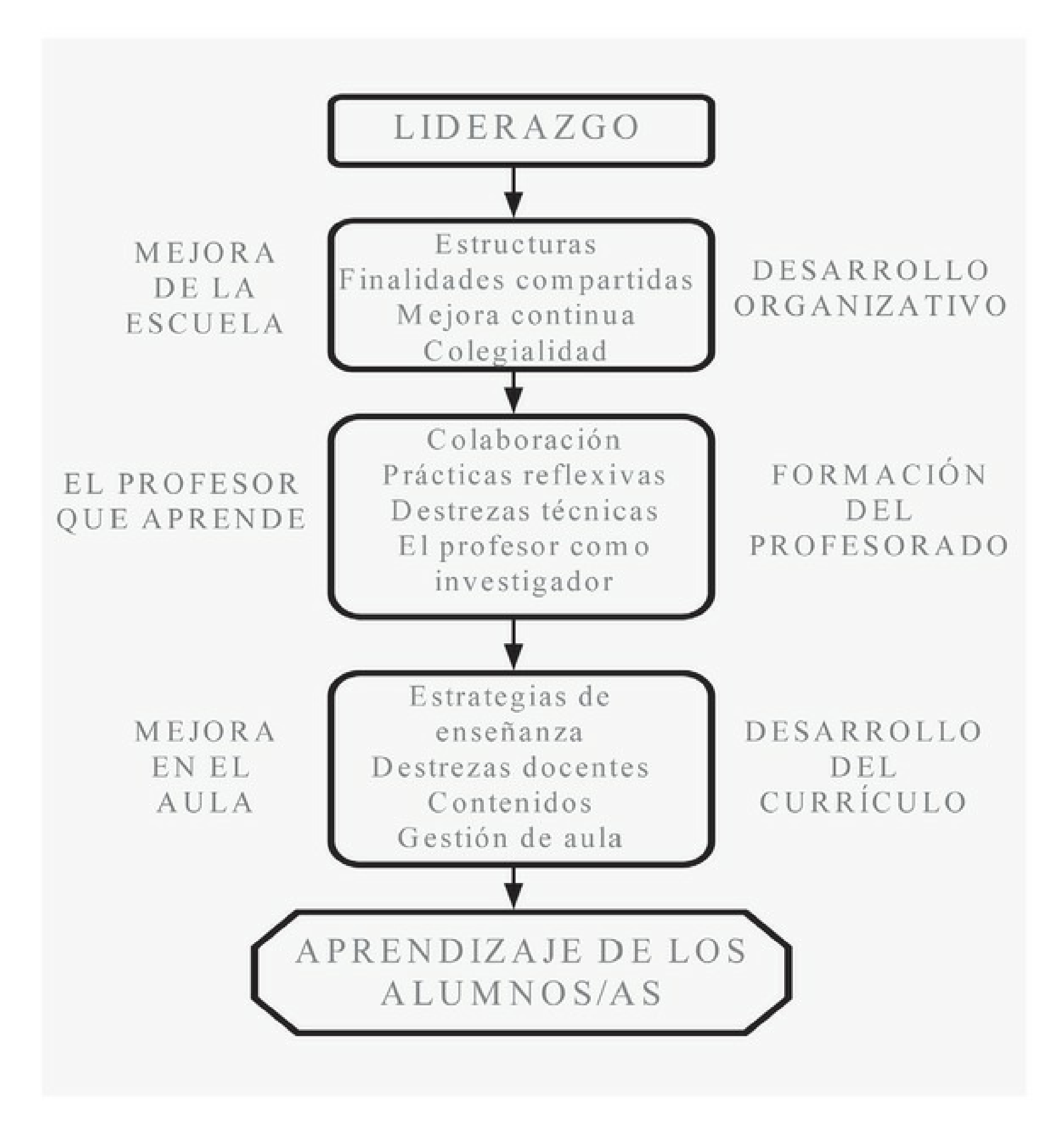
- El aprendizaje tiene dimensiones morales, éticas.

Las opciones de aprendizaje conectan el pasado con el presente y crean posibilidades para avanzar desde lo conocido a lo desconocido. Aprender para el futuro puede plantearnos posibilidades de desarrollo sostenible, claridad de perspectiva y los valores que orientan las conductas hacia objetivos deseables.

No hay un único modo de aprender. Hay muchos modos alternativos. Se necesita encontrar un emparejamiento adecuado entre oportunidades y estilos personales de aprendizaje. Aunque el aprendizaje es en esencia interno, hacerlo explícito y compartirlo proporciona valor añadido al mismo. Las direcciones de los centros pueden mejorar la eficacia de los aprendizajes, ya sea individualmente, en grupos o como organizaciones, con las siguientes acciones:

- Analizar cómo aprenden.
- Adoptar procedimientos que mejoren sus modos de aprender.
- Experimentar y desarrollar nuevos modos de aprender.
- Aprender de los que están a nuestro alrededor.
- Transferir los aprendizajes a nuevas situaciones.

Aprender a aprender es el aprendizaje más importante de todos. Cuando las personas se organizan con este propósito, el aprendizaje resulta más eficaz y satisfactorio.




No podemos eludir el carácter misterioso de la enseñanza, en principio porque requiere estar al tanto y dominar los principios generales de la buena enseñanza con el conocimiento del contexto concreto del centro y del alumnado. Por ello, no hay reglas universales sobre lo que constituye una buena enseñanza. Existen estrategias generales, que se ponen en práctica mediante técnicas específicas y escoger estas para un grupo concreto y una situación particular requiere el uso del juicio profesional. Una técnica específica puede ser adecuada en un momento determinado, pero puede ser un desastre en otro momento o con otro grupo de alumnos.

En resumen, podemos decir que hay unos amplios principios generales que guían la enseñanza, que la mayoría del profesorado usa la mayoría del tiempo. Puede haber profesores que lo hacen bien, sin seguir ninguno de estos principios. Pero lo harían mejor, sin duda, si los siguiesen. Estas ideas no constituyen un conjunto de prescripciones, sino un marco para orientar la reflexión sobre la práctica.

## 2.5. Actividad 1: Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las variables más importantes del aprendizaje. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre las preguntas que se plantean en cada uno de los apartados y saque conclusiones operativas para transformar su modo de intervenir en el aula y de relacionarse con el alumnado.

**Tiempo:**

De 45 minutos a 1 hora por apartado.

**Procedimiento:**

No es conveniente pasar por las preguntas de modo acelerado. Conviene trabajar cada uno de los apartados en sesiones distintas.

**Individualmente,** durante 10 minutos cada participante hace sus anotaciones con las ideas que le sugiere cada una de las preguntas.

**En grupo,** durante 30-40 minutos, se ponen en común en diálogo constructivo, las reflexiones que surgen y se tantean medidas para incorporar determinados aspecto a la práctica.

**En grupo,** durante 10-20 minutos, se deciden pautas de intervención, si es que se tienen claras, o se dejan madurar para una ulterior ocasión

Es aconsejable que haya un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los

componentes del grupo. Los destinatarios de esta actividad son el conjunto del profesorado en grupos funcionales.

**Material:**

Una hoja con las preguntas correspondientes al apartado que se aborda.

**Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje:**

**Alumnado**

- ¿Qué engancha a los jóvenes con el aprendizaje y les interesa de por vida?
- ¿Qué hará irresistible el aprendizaje para aquellos que está desengañados y desafectos con la actividad escolar?
- ¿Qué nuevas oportunidades se pueden crear para conectar al alumnado con el buen aprendizaje?
- ¿Qué apoyo necesitan los alumnos para valorar el aprendizaje y asumir su responsabilidad en el mismo?
- ¿Cómo se puede conseguir que los compañeros se ayuden unos a otros a aprender con más eficacia?
- ¿Qué estrategias de colaboración entre compañeros incrementan la motivación y los resultados?
- ¿Cómo podemos conseguir que los resultados de aprendizaje sean valiosos por sí mismos y no solo como medio de evaluación?
- ¿Qué pasaría si los alumnos produjesen productos o servicios como proceso de aprendizaje?

**Profesorado**

- ¿Qué significa ser facilitadores de aprendizajes? ¿Qué cosas harían más o menos en ese papel los profesores?
- ¿En qué consiste la competencia profesional de los buenos profesores? ¿Qué es lo que son, saben y hacen?
- ¿Qué saben sobre crear espacios de aprendizaje que atraigan al alumnado?

• ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que sirven en la mayoría de las circunstancias y con la mayoría de las asignaturas?

• ¿Qué pueden aprender de sus alumnos?

**Contenido**

• ¿Cómo se pueden presentar las materias de modo atractivo y que tengan valor para el alumnado?

• ¿Cómo se puede asegurar que el profesorado actualiza el conocimiento en que es experto?

• ¿Cuál es la mejor propuesta para el aprendizaje del área, las destrezas y las cualidades necesarias?

• ¿Cómo se pueden hacer más permeables las fronteras del aprendizaje entre el centro y el entorno?

• ¿Cómo se puede podar el currículo para lograr un aprendizaje profundo, de pocas cosas, pero importantes?

**Relaciones**

• ¿Cómo se puede llegar a una colaboración genuina entre profesorado y alumnado?

• ¿Cuál será la contribución más provechosa del alumnado?

• ¿Se puede hacer un diseño conjunto de las experiencias de aprendizaje?

## 2.6. *Actividad 2: Tareas del liderazgo pedagógico*

Andrew Pollard ((2007) propone un conjunto de subtareas del liderazgo pedagógico que permiten discernir por dónde deben orientarse tanto los contenidos como los métodos de las actividades de apoyo y formación.

La actividad se plantea como una auditoría al equipo directivo para conocer en qué medida ejercen el liderazgo pedagógico en el centro. La información puede proceder de distintos informantes y se puede triangular para ver el nivel de consistencia.

**• Clarificar la comprensión del aprendizaje**

¿Qué creencias y conocimientos existen en tu centro sobre el aprendizaje? De modo individual y colectivo, el profesorado tiene un corpus de conocimiento sobre la eficacia del aprendizaje. ¿Se recoge y se comparte? ¿Hasta qué punto los valores y las creencias sobre las personas que aprenden y sobre el aprendizaje que cada uno suscribe se hacen explícitos? ¿En qué medida se ponen en práctica en el día a día?

**• Promover una cultura fuerte de aprendizaje**

Intenta averiguar cómo se vive ser alumno en tu centro, en tu aula. Invita al profesorado a que pregunte a sus alumnos ¿Cómo es la vida de estudiante en este centro? ¿Cómo responden profesorado y alumnado a esta pregunta en tu escuela? Pregúntate a ti mismo: ¿De qué manera estoy promoviendo una cultura de aprendizaje en este centro? Y, además, ¿de qué manera la actividad de aula únicamente "ocupa” a los alumnos en vez de requerirles que aprendan?

**• Crear las condiciones para que se produzca aprendizaje**

¿En qué medida hay evidencias de respeto, trato justo, confianza y apoyo a la vez que estímulo y reto en tu centro? ¿Es consistente en todo el centro? ¿Qué piensan los alumnos sobre ello? ¿Estáis creando un contexto y clima en los que los alumnos de vuestro centro creen en sí mismos y se consideran aprendices eficaces y exitosos?

**• Poner en marcha la evaluación para el aprendizaje**

¿Qué estáis haciendo en vuestro centro para incrementar la competencia en el modo de preguntar, mejorar las técnicas de dar***feedback*** , promover la claridad para compartir y negociar los objetivos de aprendizaje y los criterios que permitirán decir si se han conseguido y en qué grado se han conseguido? ¿En qué medida estáis fomentando que los alumnos se conviertan en aprendices reflexivos y autocríticos, capaces de evaluar su propio trabajo y el de los demás de modo justo y con rigor y criterio?

**• Desarrollar estrategias para la discusión sobre el aprendizaje**

La comprensión y las destrezas asociadas al meta-aprendizaje

| | |
|---|---|
| (aprender a aprender, sobre el aprender) tienen una gran importancia y son un ingrediente básico del aprendizaje eficaz. ¿Se fomenta con un proceso acumulativo de hacerles conscientes de determinados aspectos del aprendizaje, de conversar sobre el aprendizaje, de reflexionar sobre los que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen? La finalidad es enriquecer la visión de los que aprenden sobre el aprendizaje y no de que se pongan etiquetas como aprendices. ¿Sucede así en tu centro? El meta-aprendizaje desarrolla alumnos más versátiles y más dispuesto a convertirse en aprendices de por vida ¿En qué grado lo conseguimos? | |
| • **Implicar a los que aprenden en el proceso de aprendizaje**<br>La voz más importante en los procesos de mejora de centro es la voz del alumnado. ¿Qué peso tiene las conversaciones con el alumnado en tu centro? ¿Se considera enseñanza eficaz aquella que fomenta el silencio en el alumnado? Suele requerir tiempo para que profesorado y alumnado trabajen junto en la construcción de un clima positivo de aprendizaje, pero la implicación activa de los directivos es fundamental. ¿Se fomenta esta colaboración? | |

## 2.7. *Actividad 3: Una clase que aprende y en la que se aprende*

Una de las personas que ha trabajado con H. Gardner es Mihaly Csikszentmihalyi. Su trabajo se centra en la motivación, la concentración, la implicación en las tareas y ha llegado a un concepto universalmente conocido, que denomina *"flow"* (fluir).

Simplificando, trata de argumentar que si logras poner todos los ingredientes necesarios de una situación de aprendizaje: el contexto es propicio y seguro, el asunto tiene tirón y engancha, la tarea supone un reto asumible (ni muy sencilla, ni demasiado difícil), entonces lo que ocurre es el fluir (*flow*). En otras palabras, el que aprende está completamente implicado, enganchado... en una nube, feliz en el esfuerzo creativo.

Si fueses a una de esas clases en las que se consigue esto ¿qué observarías?

**Se plantea como una actividad abierta. Cada centro o grupo de profesorado determinará finalidad y procedimiento.**

# La dirección y las experiencias de aprendizaje

**A. Campo**

*"Si creo que puedo hacer algo, no hay duda de que adquiriré la capacidad para hacerlo"*

Mahatma Gandhi

## 3.1. *Introducción*

Las direcciones de los centros deben entender cómo aprenden sus alumnos y alumnas y cómo se acomodan las prácticas del profesorado a las necesidades e intereses del alumnado. Deben interpretar el currículo a las circunstancias de su centro y negociar un conjunto de experiencias de aprendizaje que garantice un aprendizaje profundo y duradero. También deben invertir tiempo en construir las actitudes apropiadas del alumnado hacia el aprendizaje y crear un entorno de relaciones propicio.

## 3.2. *Teorías del aprendizaje*

Toda persona tiene una teoría sobre el aprendizaje, no importa lo fundamentada que esté y lo cualificada que sea. Pero sí es importante que el profesorado tenga claro cuál es la suya, porque tiene implicaciones importantes en la organización de la enseñanza. Los valores educativos y las creencias de lo que constituye una buena enseñanza y un buen aprendizaje afectan al modo en que se trabaja y al conjunto de experiencias de aprendizaje que se proponen al alumnado.

### 3.2.1. *Un marco para seleccionar las experiencias de aprendizaje: el currículo*

El currículo marca las reglas de juego del profesorado en su propuesta de experiencias de aprendizaje y del alumnado en sus respuestas. Constituye un condicionante básico de la tarea en los centros escolares. No es guión cerrado, sino que está abierto a la interpretación responsable y colectiva de cada centro, a la que deben

contribuir todos los interesados en el mismo. El currículo se va definiendo en sucesivas aproximaciones, desde lo genérico a lo concreto, desde lo lejano a lo cercano, desde lo prescrito hasta lo elegido. En ese recorrido el currículo se va cargando de valores y de intereses. No existe neutralidad posible y los sesgos se concretan en la selección de determinados valores y en el olvido y postergación de otros. Esta reflexión tiene su importancia porque podemos preguntar a aquellos que deciden en materia curricular y a nosotros mismos, como responsables de algunas elecciones ya sea por acción o por omisión, sobre qué valores se protegen en el currículo.

S. Grundy (1987) sostiene que las ideologías (conjunto de valores) marcan una serie de elementos, claves en la planificación del currículo:

- Una teoría del conocimiento: su contenido y estructura y quienes deben tener acceso.
- Una teoría del aprendizaje y del papel de quien aprende: activo/pasivo, hacer/escuchar, aprendizaje cooperativo/competitivo, recepción pasiva de hechos/solución de problemas...
- Una teoría de la enseñanza y del papel del profesor: formal/informal, autoritario/democrático, interesado en los procesos /resultados...
- Una teoría de los recursos para el aprendizaje: directos/vicarios.
- Una teoría de la organización para el aprendizaje: criterios para los agrupamientos (capacidad, intereses, edad...).
- Una teoría de las finalidades, objetivos y resultados de los aprendizajes: dibujan lo que es deseable para la sociedad, para el alumno y para el conocimiento.

El currículo es parte central en los propósitos escolares, prescribe y ordena la intervención escolar, y aquí lo vamos a contemplar como el conjunto de experiencias vividas por el alumno en el ámbito escolar, el currículo vivido y experimentado.

Podemos construir un marco conceptual que nos permite el análisis de

nuestras prioridades curriculares en torno a dos polaridades fundamentales del currículo: el equilibrio entre libertad individual y control social, y la importancia que otorgamos al desarrollo personal y social del alumno como individuo único en relación a la otorgada al conjunto de conocimientos que hay que transmitir y a las competencias que hay que desarrollar. El currículo escolar puede contemplarse como una mezcla distintiva de estos cuatro elementos, tal y como se aprecia en el siguiente esquema:

DESARROLLO PERSONAL

•Normas de comportamiento
•Programas cerrados
•Objetivos fijos
•Entrenamiento
•Destrezas

•Autoconcepto
•Emociones
•Motivación
•Elección
•Objetivos personales
•Autoevaluación
•Decisiones personales

CONTROL SOCIAL

LIBERTAD INDIVIDUAL

•Asignaturas
•Currículo obligatorio
•Niveles
•Resultados
•Examen
•Acreditación
•Instrucción

•Relevancia
•Diferenciación
•Investigación
•Exploración
•Objetivos abiertos
•Diversificación
•Currículo integrado

CONOCIMIENTO

•**Control social del conocimiento.** La división del currículo en asignaturas, la imposición de unos niveles de logro determinados, la obligación de medir los resultados a través de exámenes, son aspectos que reflejan el control social del conocimiento. En la medida en que se considera importante la consecución de un conjunto de objetivos predeterminados, habrá una tendencia a utilizar modelos concretos de instrucción en las propuestas didácticas.

•**Control social del desarrollo personal.** En el mismo eje del control, se encuentra la normativización del desarrollo personal. Este elemento se diferencia del control social del conocimiento por el hecho

de que no insiste en la iniciación a un conjunto de conocimientos, sino que regula el desarrollo del niño en las destrezas y en los comportamientos. No obstante, el marco de referencia es normativo y tenderá a conseguir una serie de objetivos predeterminados. El modo didáctico consistirá en el análisis de tareas y en la inculcación de hábitos a través del entrenamiento sistemático.

•**Libertad del alumno sobre el conjunto de conocimientos.** La otra parte del modelo, centrada en el alumno, no enfatiza los factores normativos. Su base filosófica descansa en la creencia de la primacía de la contribución del alumno al proceso de aprendizaje. En el cuadrante relativo al conocimiento, se insiste en que los procesos de investigación y exploración del niño son más importantes que el conjunto de conocimientos. El niño es más importante que la norma y los resultados no están predeterminados. Se rompen las barreras entre asignaturas y se favorecen propuestas curriculares integradas.

•**Motivación personal del alumnado.** En el cuadrante de motivación, se pone el énfasis en las emociones, percepciones y autoconcepto del alumno. La implicación del alumno en sus decisiones y la autoevaluación, se contemplan como de gran importancia. Resulta rentable invertir en la modificación de las actitudes del alumnado para que asuma, de modo paulatino, la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Las características que identifican a cada elemento se definen por la fusión de las dos polaridades. El modelo contempla extremos y dimensiones que no son mutuamente excluyentes. Del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo derivan acuerdos tanto explícitos como implícitos de actuación, tanto para el profesorado como para el alumnado. Las direcciones escolares tienen que ser conscientes del valor de estos acuerdos y ayudar a una articulación reflexiva del conjunto del profesorado.

### 3.2.2. *Aprendizaje profundo y aprendizaje superficial*

Existen dos modos básicos aprendizaje, según las investigaciones originales de Sälyö (2004), desarrolladas posteriormente por otros

investigadores: el aprendizaje profundo y el aprendizaje superficial, cuyas características se pueden resumir de la siguiente manera:

| **Profundo** | **Superficial** |
|---|---|
| Se fija en los significados | Se fija en los signos (apariencias) |
| Se relaciona con el conocimiento previo | Se dirige a las partes de una tarea, sin establecer conexión entre ellas |
| Se relaciona con otros tipos de conocimiento | La información necesaria para el examen solo se memoriza |
| Relaciona las ideas teóricas con la experiencia diaria | Hechos y conceptos se juntan de modo sin reflexión previa |
| Relaciona y distingue entre evidencias y proceso de argumentación? | Los principios no se distinguen de los ejemplos |
| Organiza y estructura el contenido como un todo coherente | La tarea se considera un encargo externo |
| El énfasis es interno, proviene del interés del alumno | El énfasis es externo, es una demanda para el examen |

Aunque los alumnos pueden clasificarse como aprendices profundos o superficiales, estos no son realmente atributos de las personas, sino de los aprendizajes. Una misma persona puede usar diferentes modos de aprender en circunstancias distintas, aunque puede tener preferencias por una u otra modalidad. Ambos tipos correlacionan con distintos modos de motivación: el aprendizaje profundo con la motivación intrínseca y el superficial con la extrínseca, pero aprendizaje y motivación no son necesariamente la misma cosa.

Los alumnos con aprendizaje superficial intentan adivinar lo que quiere el profesor para complacerlo y su motivación proviene fundamentalmente del miedo al fracaso y no del interés por la tarea. El aprendizaje superficial se vive como una tarea penosa, que se caracteriza por la lucha contra el aburrimiento; mientras que el aprendizaje profundo se experimenta como un reto gratificante. Determinados métodos de examen propician uno u otro modelo. La evaluación del aprendizaje, el superficial, y la evaluación para el

aprendizaje, el profundo.

El mismo Säljö ilustra los modos en que se pueden contemplar los aprendizajes. Cada uno tiene sitio en el repertorio del que aprende y, por supuesto, puede influir en la enseñanza: hay cosas que merece la pena memorizar. Otras se memorizan de modo organizado. Hay cosas valiosas que se adquieren con la práctica, sobre todo cuando se automatizan. Pero para llegar a ser un aprendiz eficaz es importante la oportunidad de asumir el control y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje para desarrollar entendimientos alternativos. La prueba del algodón es que la actividad se acomode al fin establecido. Cuando sea importante la memorización o la práctica de destrezas o la comprensión activa mediante la actividad del alumno, el profesorado organizará las experiencias oportunas:

- **Aprendizaje como incremento en el conocimiento:** El aprendizaje se concibe como un proceso pasivo donde los hechos y los datos se añaden a la información ya existente. Es responsabilidad del profesorado proporcionar el conocimiento a sus alumnos de modo organizado.
- **Aprendizaje como memorización**: La concepción del aprendizaje es similar a la anterior. Se acumulan datos e información, que no tienen uso ulterior ni expectativas de transformación. Quienes aprenden tienen un papel activo, desarrollando estrategias de memorización eficaz para recordar la nueva información. El aprendizaje es la acumulación de hechos desconectados, porque no hay necesidad de vincularlos al conocimiento preexistente.
- **Aprendizaje como adquisición de procedimientos:** Es el tipo de aprendizaje que conduce al asentamiento de destrezas que se pueden aplicar ahora y en situaciones futuras. Las destrezas básicas de lectura, escritura y matemáticas pertenecen a esta categoría, al igual que las destrezas de estudio y las de comunicación. En algunos casos las destrezas son cerradas y no se pretende que quien aprende las modifique. Solamente se reproducen cuando las circunstancias lo requieren. El énfasis se pone en la práctica, para que las destrezas se automaticen. Y el papel del profesor es proporcionar oportunidades

que permitan desarrollar estas destrezas.

•**Aprendizaje para dar sentido o abstraer significado:** El alumno, en esta modalidad, hace intentos de entender el material, penetrando debajo de la superficie para acomodar y modificar las creencias existentes y desarrollar una mejor comprensión. Se trata de comprender los principios y conceptos subyacentes y conduce a la capacidad de explicar y aplicar cosas, no solamente a su recuerdo. La actuación del profesorado en estas situaciones es más abierta y permite alternativas y, de modo fundamental, se reconoce que el aprendiz tiene que estar implicado en el proceso.

•**Aprendizaje como proceso interpretativo para entender la realidad:** Esta última categoría es una prolongación de la anterior. Relacionando la nueva comprensión con las creencias existentes, se tiene la capacidad potencial de transformar las perspectivas y los modos de hacer las cosas. Se piensa y se actúa de modo nuevo y diferente.

## 3.3. *El alumno como protagonista del aprendizaje*

### 3.3.1. *Una correcta actitud mental*

Numerosos autores sugieren que se necesita cambiar el discurso de la enseñanza por el del aprendizaje, pasar de la responsabilidad del profesor a la responsabilidad del que aprende. El enfoque actual pone un énfasis exagerado en el profesorado y en su responsabilidad. Ello ha dado lugar a un enfoque centrado en la enseñanza, más que en el aprendizaje, en la regulación de las conductas más que en la gestión del desarrollo.

En el futuro, el alumnado necesitará conocerse mejor, aprender de modo más eficaz, saber qué hacer cuando no están seguros del progreso y aprender en colaboración con otros. Necesitan oportunidades para hablar sobre el aprendizaje, reflexionar sobre lo que les ayuda a aprender, y lo que les impide aprender. Todas las personas utilizan una gran variedad de estilos y estrategias que les ayudan a aprender. Algunas son relativamente estables y otras se desarrollan con la edad. La misma experiencia de aprendizaje puede

tener efectos distintos, en personas con la misma capacidad. Todos los aprendices aportan algo diferente a la situación de aprendizaje.

Carol Dweck (2000) señala en la investigación realizada que las propias creencias sobre el aprendizaje son muy influyentes. La investigadora distingue dos tipos de aprendices. Un grupo tiene una orientación hacia el aprendizaje, busca retos y situaciones exigentes, cree en el poder del esfuerzo y de la constancia. Otro grupo busca los resultados de modo inmediato, achaca los fallos en el aprendizaje a su falta de capacidad. En consecuencia, los alumnos necesitan que se les haga conscientes de sus propias teorías del aprendizaje, de modo que puedan cambiar sus propias actitudes y reconocer la importancia del esfuerzo.

| **Orientación al aprendizaje** | **Orientación a los resultados** |
|---|---|
| Creencia de que el esfuerzo conduce al éxito | Creencia de que la capacidad conduce al éxito |
| Creencia en la propia capacidad de aprender y mejorar | Preocupación por ser juzgados por los resultados y la necesidad de hacerlo bien |
| Preferencia por tareas exigentes | Preferencia por tareas dentro de sus posibilidades |
| Satisfacción con el éxito en la dificultad | Satisfacción por hacerlo mejor que los demás |
| Empeño en completar las tareas por muy exigentes que sean | Énfasis en la competición y en la evaluación pública |
| Importancia para desarrollar nuevas estrategias de resolución de problemas cuando se afrontan dificultades | Autoevaluación negativa cuando la tarea es muy difícil. Echa la culpa de los fallos a la falta inteligencia y de los éxitos a la suerte |
| ESFUERZO | AZAR-SUERTE-CAPACIDAD |

Una actitud mental de crecimiento (*growth mindset*) (Dweck, 2007), o la creencia de que la capacidad intelectual se puede desarrollar mediante el esfuerzo y la educación, se asocia de modo positivo con la motivación, el esfuerzo sostenido y los resultados de aprendizaje. Los alumnos que creen que pueden desarrollar su inteligencia no están

atenazados por la preocupación de parecer inteligentes y son más capaces de abordar retos y de persistir en ellos.

Por el contrario, aquellos alumnos que tienen una actitud mental fija (*fixed mindset*) creen que cuentan con una inteligencia dada y se preocupan por parecer inteligentes, buscando tareas en las que tienen éxito rápido y evitando aquellas que les plantean inseguridad. El deseo de aprender pasa a un segundo plano. Intentan ocultar los fallos antes que corregirlos y no se recuperan fácilmente de los contratiempos. También piensan que la gente inteligente no necesita esforzarse, por lo que trabajar de modo duro y constante les hace sentirse estúpidos.

Por último, hay evidencias de que con simples y no muy costosas intervenciones se puede desarrollar *"una actitud mental de crecimiento"* entre los estudiantes. Hay comentarios (*feedback*) que favorecen el aprendizaje y otros que lo entorpecen. El elogio de la inteligencia, de la capacidad, lleva a los alumnos a *"una actitud mental fija"*; mientras que el reconocimiento del esfuerzo favorece el desarrollo de *"una actitud mental de crecimiento"* (Dweck, 2010). Cuando ambos grupos de alumnos se enfrentan a problemas exigentes, los que son reconocidos por su capacidad intelectual pierden confianza y capacidad de disfrute en la medida en que tienen dificultades. Es más, resuelven con dificultad problemas sencillos, una vez que han perdido su confianza y motivación. Por el contrario, los alumnos reconocidos por su esfuerzo, continúan mejorando. Las distintas perspectivas sobre la naturaleza de la inteligencia, si es relativamente fija o si es una cualidad en desarrollo, configuran diferentes patrones de respuesta a los retos de aprendizaje y a los fallos en los mismos.

Esta investigación subraya el impacto en algunas de las dimensiones básicas de la autorregulación. En concreto, demuestra la importancia de algunos tipos de atribuciones causales del rendimiento académico que los alumnos hacen en la fase de evaluación y cómo afecta a la motivación y sentido de autoeficacia en los siguientes procesos de planificación. Atribuyen el éxito o el fracaso a la estrategia utilizada y, como las estrategias son modificables, esta atribución les protege contra reacciones negativas. El fracaso temporal no pone en cuestión

ni su identidad ni su propia valía personal, por lo que no se rinden con facilidad (Zimmerman, 2002).

### 3.3.2. *La autorregulación del aprendizaje*

Como ya se ha visto, el aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional por naturaleza. Tiene una *dimensión cognitiva.* Es el proceso activo de dar sentido a la realidad, en el cual el alumno asimila, construye e integra el nuevo conocimiento para darle sentido y para conectarlo con los aprendizajes previos. En este proceso algunos alumnos se sirven de estímulos visuales, otros prefieren aprender escuchando y otros se fían del movimiento o del tacto.

En segundo lugar, tiene una *dimensión social.* Muchos aprendizajes se producen en entornos sociales, a través de la interacción o el intercambio de ideas y pensamientos con otros. De esta manera, el aprendizaje se construye conjuntamente. El entorno social también proporciona un marco esencial para el desarrollo de las relaciones interpersonales, para interpretar las historias personales y darles sentido acomodando pasado, presente y futuro.

Y, por último, tiene una *dimensión emocional.* Implica que los jóvenes se vuelven conscientes y son capaces de regular sus emociones y de mostrar empatía con los sentimientos de los demás. La inteligencia emocional juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y social. En la práctica se manifiesta como la habilidad de persistir en el esfuerzo, de acabar las tareas, de ejercer autocontrol y de desarrollar conciencia de los propios sentimientos y de las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los demás.

Estas dimensiones conectan con la autorregulación, que Zimmerman (2002) define como *"los pensamientos, sentimientos y acciones planificadas y acomodadas para conseguir objetivos personales"*. El aprendizaje autorregulado incluye las siguientes características:

- Proponer objetivos de aprendizaje
- Concentrarse en los procesos de instrucción
- Usar estrategias eficaces para organizar ideas

- Usar los recursos con eficacia
- Hacer el seguimiento de la actuación
- Gestionar el tiempo con eficacia
- Tener creencias positivas sobre las propias capacidades

La autorregulación es un concepto amplio que incluye un conjunto de aspectos relacionados. Incorpora tanto habilidades afectivas -estados de ánimo, sentimientos y emociones-, como capacidades cognitivas -creencias, percepciones y conocimientos-. El aprendizaje y el rendimiento académico se entienden mejor cuando se tienen en cuenta las interacciones entre los procesos afectivos y cognitivos. La autorregulación se ayuda también de las destrezas metacognitivas, es decir, la comprensión de las propias destrezas cognitivas como son la atención, la memoria y la resolución de problemas.

Para llegar a ser efectivos en el uso de las destrezas metacognitivas, los alumnos deben mostrar deseo y ganas de aprender y de practicar con constancia y con rigor. Proponer objetivos realistas y hacer el seguimiento de las propias actuaciones implica la creencia en la propia capacidad para organizarse y para ejecutar las acciones requeridas para conseguir los objetivos propuestos (autoeficacia).

La autorregulación es un concepto dinámico que sugiere actividades y procesos mentales que los aprendices ejercitan y que se pueden mejorar. No son condiciones o cualidades fijas que los individuos poseen o de las que carecen. Por ello, la autorregulación consiste en la capacidad de las personas para gestionar de modo activo sus sentimientos y motivaciones para aprender y para persistir en el esfuerzo hasta que se obtienen los resultados. La autorregulación mejora con la práctica de modo que los alumnos sacan consecuencias de su experiencia para construir un repertorio de creencias y estrategias que potencian el aprendizaje. La autorregulación se mejora con el asesoramiento adecuado, con el uso guiado de estrategias eficaces y creando contextos estimulantes. Las condiciones óptimas se dan cuando niños y jóvenes tienen oportunidad de fijar objetivos personales, cuando seleccionan la actividad y toman iniciativas

personales.

La *autonomía* es, en consecuencia, un factor relevante de la autorregulación. Los alumnos que plantean sus propios objetivos -disfrutan con lo que hacen- pasan más tiempo en la tarea, procesan la información de modo más profundo y muestran una mayor constancia. Los alumnos obligados a conseguir un objetivo lo hacen peor y tienen resultados de rendimiento más pobres.

En las clases con prácticas de autorregulación, el profesorado implica a sus alumnos en actividades complejas, abiertas que los propios alumnos evalúan. El profesorado orienta su actuación tanto a los contenidos, como a las estrategias necesarias para que completen las tareas de modo independiente. Proponen a sus alumnos retos exigentes y presentan los errores y los fallos como una oportunidad de aprendizaje.

La continuidad de este contexto en casa es importante. Los alumnos son capaces de unos grandes niveles de concentración y de dedicación. Los alumnos mediocres también creen que pueden aprender y mejorar y no se amilanan cuando les plantean actividades exigentes.

El trabajo en *grupos cooperativos* facilita un buen entorno de aprendizaje. Promueven la colaboración y la autorregulación del propio comportamiento. El alumnado se ayuda. Profundiza intelectualmente cuando explica a un compañero algo que no entiende. Desarrollan excelentes estrategias de aprendizaje y de relación.

## 3.4. *La intervención de la dirección*

La dirección de los centros tiene la responsabilidad de dirigir los aprendizajes y tiene que ser proactiva para extender las evidencias asentadas sobre el aprendizaje entre el profesorado y para incorporar aquellos factores que lo propician. También es su responsabilidad fomentar un marco de relaciones que facilite la actividad relajada y productiva.

### 3.4.1. *Promoción de factores favorables al aprendizaje*

Existe un conjunto de investigaciones que indican que hay algunos

factores clave que facilitan y promuevan el aprendizaje. Pueden marcar una diferencia real en los resultados de aprendizaje, entendidos no solo como los resultados en los test y en los exámenes, sino como el desarrollo de las actitudes y estrategias para el aprendizaje permanente:

●**Usar la evaluación para el aprendizaje:** La evaluación diseñada de modo explícito para promover el aprendizaje es la herramienta más poderosa para incrementar los rendimientos y para dar impulso en el aprendizaje permanente. Se trata de proporcionar *feedback* que permita a los alumnos descubrir lo que necesitan para mejorar y desarrollar ideas para avanzar. Esto les ayuda a incorporar destrezas, conocimientos y comprensión y hacerse con el control de su propio aprendizaje. Para lograrlo, la evaluación tiene que simultanear los procesos de metacognición y metaprendizaje con los contenidos del currículo y de las competencias a aprender.

●**Dar la voz y respetar los puntos de vista de los alumnos:** Implica crear oportunidades para que niños y jóvenes hablen de sí mismos como aprendices, de lo que favorece su aprendizaje y de lo que lo dificulta. En un reciente estudio, Rudduck (2005) argumenta: *"lo que los alumnos dicen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escuela no solo es útil, sino que se convierte en la fuente más importante para pensar los modos de mejorar la escuela"*

●**Crear un entorno escolar en el que los alumnos se sientan seguros, cuidados y tratados con justicia:**Esto se concreta en el entorno físico, en la convivencia y las conductas exigibles, en la naturaleza del discurso entre profesorado y alumnado y entre los alumnos entre sí. Tiene importancia la postura del centro en relación a la igualdad de oportunidades, la justicia social y la inclusión.

La motivación y la autoestima son cruciales en el aprendizaje y pueden determinar la implicación del alumnado con el trabajo de la escuela. Los *factores negativos* que pueden apartar al alumnado del aprendizaje son:

●**Algunas de las creencias y actitudes del profesorado en**

**relación con los alumnos y el aprendizaje:** tienen un notable impacto sobre la motivación y la autoestima y, en consecuencia, sobre el progreso y sobre los resultados. Las expectativas tienen un impacto dramático. La frase despectiva: "¿qué se puede esperar de estos alumnos?", tiene que ser eliminada del discurso profesional, especialmente con alumnado de estatus socioeconómico bajo.

•**Las creencias y actitudes adversas del alumnado sobre sí mismos como aprendices:**Se sabe que el alumnado atribuye el éxito o el fracaso ya sea a la capacidad (inteligencia) o al esfuerzo. Se deriva de su entendimiento de la naturaleza de la inteligencia. Algunos piensan que es fija y no se puede cambiar. Esto conduce a la "incompetencia aprendida", que se manifiesta cuando se encuentra alguna dificultad diciendo: "No soy bueno para esto". Lo que implica que se muestra reacio a ponerse a la tarea. Otros piensan que la inteligencia es algo que se desarrolla con el tiempo y afrontan las tareas difíciles, están motivados y manifiestan la siguiente actitud: "Si lo intento con ganas y pongo esfuerzo, lo lograré". Las percepciones del alumnado están influenciadas por el profesorado y estas por la cultura de la escuela.

•**Insistir en exceso en los resultados:** Aprendizaje y resultados no son sinónimos, y la relación entre ambos es paradójica. Contextos en que los resultados son sobrevalorados logra a veces que los alumnos desconecten del aprendizaje verdadero, refuerzan la idea de que la inteligencia es fija, de modo que las oportunidades son cerradas en vez de abiertas. Por el contrario, los contextos que se fijan en el aprendizaje insisten en una orientación de dominio progresivo y una actitud de posibilidad.

### 3.4.2. *Un marco nuevo de relación*

La consideración del aula como espacio físico (contexto físico), como continente de la actividad educativa tiene gran importancia porque, muchas veces, determina los modelos de enseñanza. Pero el aula como espacio psico-social, como marco de interrelación de los protagonistas, tiene aún mayor relevancia porque configura el grupo humano que habita las aulas, su cohesión o su fragmentación, la

incorporación y la pertenencia de los miembros o su exclusión y marginalidad.

La dimensión de las personas y su bienestar gana peso cada día en la consideración de los centros. Sin embargo, da la impresión de que nunca hemos convivido peor que ahora, que nuestra capacidad de buena relación interpersonal se ha desvanecido misteriosamente, que el respeto y la consideración tradicional de alumnos y alumnas por sus profesores se ha evaporado, que niños y adolescentes son inmunes a nuestros procedimientos para socializarlos en normas y valores aceptados por la comunidad.

Es una lástima, por una parte, que la convivencia no se contemple en la actualidad como un logro positivo en sí mismo, sino como un atributo negativo: solamente su falta demanda una respuesta. Esto demuestra que se presta poca atención a cómo se construye un nivel de convivencia satisfactorio y a cómo, una vez construido, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. El entendimiento más ajustado de la convivencia y de una relación positiva se articula a través de las siguientes dimensiones claves:

- **Expectativas.** La convivencia en positivo en los centros escolares y en las aulas se relaciona directamente con las expectativas. Los logros en el desarrollo de las múltiples inteligencias de nuestros alumnos se correlacionan positivamente con las expectativas de éxito que el alumnado tiene de sí mismos y que el profesorado tiene de ellos. Muchos conflictos que se manifiestan como problemas de orden y disciplina tienen su raíz en el ciclo que se perpetúa: bajas expectativas, escaso estímulo y motivación, falta de rendimiento crónico, bajas expectativas...

- **Consistencia.** La importancia de hacer explícitos los valores que sustentan la actuación se materializa en que la comunidad escolar tiene referentes estables para su desarrollo. El éxito o fracaso del centro entendido como unidad de intervención no se juega a título individual, profesor a profesor, sino en la actuación conjunta de todo el profesorado.

Estas dos dimensiones se relacionan con el modo en que los profesores trabajan juntos para construir y sostener un marco que guíe las conductas y los aprendizajes.

•**Diálogo.** El diálogo nos obliga permanentemente a ponernos en la piel del otro, a apreciar sus puntos de vista, a reconocer sus intereses. Se puede usar con valor educativo, cuando se quebrantan las normas institucionales o de relación interpersonal y otras personas resultan heridas o afrentadas. Se puede usar en situaciones de asesoramiento individual, cuando algún alumno tiene problemas de relación o de dar sentido a la actividad escolar. Podemos utilizarlo para revisar críticamente sus experiencias escolares. Y, por último, es de gran utilidad cuando intentamos consensuar marcos comunes de actuación.

•**Implicación y sentido de pertenencia.** Incrementar el sentido de propiedad de la actividad escolar por parte del alumnado. A todos nos gusta tomar parte y tener algo que decir en aquello que ocupa nuestras vidas. Por ejemplo, la implicación del alumnado en su propia evaluación, permite ganar confianza en sus propias capacidades, planificar mejor sus esfuerzos y alcanzar en definitiva un mejor rendimiento.

Estas dos dimensiones afectan al modo en que los profesores intentan motivar a los alumnos y establecer con ellos un sistema de relaciones diferente.

•**Respeto.** La consideración positiva que cada uno de los actores -profesores, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad- tiene hacia sí mismo y hacia los demás. Construir relaciones estables de consideración mutua y colaboración es un esfuerzo que se extiende beneficiosamente a todos los ámbitos de la actividad escolar.

El progreso en la construcción de nuevos marcos de relación, como en otros aspectos de la escolarización, es dificultoso y está condicionado por el clima y el contexto en que actuamos. Pero el hecho de que muchas comunidades escolares estén haciendo progresos, aún en circunstancias difíciles, deja espacio para el optimismo.

## 3. *5 Actividad 1: Reflexión sobre las competencias básicas*

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las actitudes y las conductas de los protagonistas del aprendizaje. También se reflexiona sobre el papel de los distintos elementos de aprendizaje. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre las probabilidades que se plantean en cada uno de los apartados y saque conclusiones operativas para transformar su modo de intervenir en el aula y de relacionarse con el alumnado.

**Tiempo:**

De 45 minutos a 1 hora por apartado.

**Procedimiento:**

No es conveniente pasar por las afirmaciones de modo acelerado. Conviene trabajar cada uno de los apartados en sesiones distintas.

**Individualmente,** durante 10 minutos cada participante hace sus anotaciones con las ideas que le sugiere cada una de las preguntas.

**En grupo,** durante 30-40 minutos, se ponen en común en diálogo constructivo, las reflexiones que surgen y se tantean medidas para incorporar determinados aspecto a la práctica.

**En grupo,** durante 10-20 minutos, se deciden pautas de intervención si es que se tienen claras o se dejan madurar para una ulterior ocasión

Es aconsejable que haya un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los componentes del grupo. Los destinatarios de esta actividad es el conjunto del profesorado en grupos funcionales.

**Material:**

Una hoja con las preguntas correspondientes al apartado que se aborda.

**1. La práctica docente y las competencias básicas:**

Las competencias básicas tienen implicaciones en todos los aspectos

de la planificación y de la enseñanza: actividades, recursos, lenguaje... También afectan a los contenidos, a los tópicos de aprendizaje. Al profesorado y al alumnado y al proceso de aprendizaje. A la cultura de las aulas y del centro.

Podemos considerar cómo debe ser la práctica docente en un programa impregnado de las competencias básicas:

**Es probable que los alumnos y alumnas...**

- Tengan un papel activo en las decisiones sobre los contenidos, procesos y evaluación de los aprendizajes.
- Participen de modo activo en sus aprendizajes.
- Esperen menos y actúen más.
- Estén más interesados en lo que aprenden.
- Se sientan legitimados para hacer sugerencias.
- Pregunten sobre sí mismos, sobre el profesorado y sobre los compañeros.

**Es probable que el profesorado...**

- Perciba, reconozca y responda a cada alumno -que puede necesitar acomodaciones en los planes y programas establecidos-.
- Dé *feedback* de calidad y anticipe tareas relacionadas tanto con las áreas de aprendizaje como con las competencias básicas.
- Adapte y modifique los planes como respuesta a la actitud de los alumnos.
- Ajuste las programaciones con sus alumnos y alumnas.
- Se muestren como aprendices ellos también.
- Hagan cosas que no han experimentado con anterioridad.

**Es probable que los contenidos o centros de interés...**

- Sean (o resulten) interesantes para el alumnado.
- Se alimenten de contextos auténticos -relacionados con lo que pasa

en el ámbito local, regional, nacional e internacional-.

• Se relacionen con lo que ya saben o con las experiencias ya vividas.

• Amplíen y desarrollen las competencias de alumnado.

**Es probable que los recursos...**

• Provengan de fuentes distintas -cercanas y lejanas en el espacio-.

• Representen perspectivas y posiciones diversas.

• Incluyan medios y soportes variados.

• Sean proporcionados no solo por el profesorado, sino también por el alumnado, las familias y la comunidad.

**Es probable que las actividades...**

• Lleven al alumnado a situaciones y contextos reales o simulaciones realistas.

• Sean flexibles y se puedan adaptar.

• Sean dinámicas -conduzcan y generen otras actividades no previstas-.

• Sean variadas y haya actividades personales y de grupo.

• Estén bien pensadas y sean valiosas -conduzcan a aprendizajes-.

• Logren o consoliden resultados importantes.

**Es probable que la cultura de la clase...**

• Esté orientada al aprendizaje.

• Facilite la apertura y la flexibilidad.

• Permita que el alumnado tenga y use la palabra.

• Se estimulen las preguntas, las sugerencias, las discrepancias, los errores y los éxitos como fuentes de aprendizaje.

• Permita que la gente se pueda equivocar.

**Es probable que el lenguaje...**

● Refleje los valores del currículo y de la escuela.

● Invite a alumnado a iniciar el aprendizaje.

● Estimule las sugerencias del alumnado.

● Preste atención tanto a los contenidos como a las competencias (ser autónomos, tomar la iniciativa, gestionar su aprendizaje, valorar los sentimientos de los demás...).

● Ponga de manifiesto los objetivos de aprendizaje conectados con las competencias.

## 2. Finalidad, funciones y lugar del aprendizaje

Las competencias básicas nos invitan a pensar de modo diferente el qué, el dónde, el cuándo, el por qué y el cómo del aprendizaje. Aprovecha estas preguntas y úsalas para pensar y hablar sobre las experiencias de aprendizaje de tus alumnos:

| | |
|---|---|
| ¿Cuál ha sido la finalidad del aprendizaje que han realizado tus alumnos y alumnas hoy? | |
| ¿Qué hacen tus alumnos con sus aprendizajes? | |
| ¿Dónde y cuándo usan tus alumnos su aprendizaje? | |
| ¿Qué papel tienes tú y tienen tus alumnos en las decisiones de aprendizaje en tu aula? | |
| ¿Qué otras oportunidades puedes crear con tus alumnos y alumnas? | |

Plantea qué énfasis se debe cambiar para incorporar y desarrollar las competencias básicas. Por ejemplo, ¿cómo se pueden establecer conexiones entre las distintas áreas de aprendizaje?, ¿qué uso damos a lo aprendido?, ¿quién propone los aprendizajes?

| | + | - |
|---|---|---|
| **Finalidad:** La finalidad del aprendizaje | Generar conocimiento y capacidad para aprender.<br>Aprender a ser un aprendiz de por vida.<br>Prepararse para | Adquirir conocimientos.<br>Completar las tareas.<br>Fijarse solo en lo |

| | | |
|---|---|---|
| | futuros desconocidos. | |
| **Función:**¿Qué hacemos con lo que aprendemos? | Aplicar/usar el aprendizaje.<br>Crear nuevo conocimiento.<br>Proyectos con finalidades reales.<br>Establecer conexiones entre áreas<br>de aprendizaje. | Recordar lo estudiado.<br>Almacenar el conocimiento existente.<br>Esperar para un posible uso futuro.<br>Aprender las áreas de modo desconectado. |
| **Lugar y tiempo:**¿Cuándo y dónde usamos lo que aprendemos? | Contextos auténticos.<br>Contextos con sentido.<br>Ahora. | En el aula solo.<br>En la escuela solo.<br>Más tarde, quizá. |
| **Roles:** que juegan el profesor y los alumnos en el aprendizaje | El alumnado implicado de modo activo en las decisiones.<br>El alumnado propone e inicia los aprendizajes.<br>Colaboración y progreso individual. | Dirigido por el profesor en su totalidad.<br>Propuesto por el profesor.<br>Aprendizaje individual de modo exclusivo. |

## 3.6. *Actividad 2: Factores que facilitan el éxito en el aprendizaje*

La revisión de la literatura científica ha identificado una serie elementos que favorecen el desarrollo de las competencias del alumnado en distintas "áreas del currículo". Los agrupamos en tres factores generales. Vamos a indagar si nuestra percepción coincide con las conclusiones de la literatura. La actividad se realiza de modo individual, luego se tabulan los resultados y se observan las discrepancias. Se establecen pautas de actuación que mejoren la

intervención y las estrategias del profesorado.

| **1. El entorno de aprendizaje:** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Respeto.** ¿Se salvaguarda y se protege la integridad de las personas con las experiencias de aprendizaje que se les proponen? | | | | | |
| **La voz del alumnado.** ¿Se les consulta y se les anima a expresar sus ideas? ¿Su opinión ayuda a decidir las experiencias de aprendizaje? | | | | | |
| **Relevancia.** ¿Los propósitos del aprendizaje se vinculan a sus necesidades e intereses vitales –escuela, amigos, familia, comunidad…–? | | | | | |
| **Objetivos claros y compartidos**. ¿Se comparten y negocian los objetivos de aprendizaje? ¿Todo el mundo entiende los objetivos al inicio del proceso de aprendizaje? | | | | | |
| **Seguimiento y evaluación.** ¿El alumnado conoce de antemano los criterios con los que se va a juzgar su actividad? ¿Se incorpora su juicio de valor y el de los compañeros en la evaluación? | | | | | |

| **2. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje:** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Implicación activa.** ¿Se diseñan las experiencias de aprendizaje de modo que tengan un contexto atractivo y enganchen en la actividad al alumnado? | | | | | |
| **Significado.** ¿Garantizamos que los alumnos conecten la nueva información y den sentido (funcionalidad) a la experiencia de aprendizaje que se les propone? | | | | | |
| **Motivación.** ¿Existe voluntad por parte del alumnado de implicarse en el proceso de aprendizaje? ¿Logramos que el aprendizaje sea una actividad deseable y/o merecedora de esfuerzo? | | | | | |
| **Metacognición.** ¿Los alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje? ¿Se les hace conscientes de sus procesos en el aprendizaje? | | | | | |
| **TIC y aprendizaje.** ¿Se utilizan las TIC para mejorar y transformar sus modos de aprender? ¿Están las TIC incorporadas de modo natural en los procesos de aprendizaje? | | | | | |

| 3. Los modos de organizar el aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Tiempos y espacios.** ¿Se organiza el tiempo (tiempos prolongados) de modo que responda a las necesidades de aprendizaje? ¿Los espacios responden a las necesidades de aprendizaje? | | | | | |
| **Agrupamientos** ¿Se responde a las necesidades individuales mediante procesos de diferenciación y estrategias organizativas que no entrañen efectos negativos? | | | | | |
| **Aprendizaje por proyectos** ¿Se plantean secuencias abiertas de aprendizaje a través de proyectos individuales o compartidos? | | | | | |
| **Aprendizaje en la resolución de problemas** ¿Se plantean problemas reales que suscitan motivación y deseo genuino de encontrar respuestas? | | | | | |
| **Aprendizaje servicio** ¿Se plantean actividades en las que los alumnos son útiles (prestan un servicio) al resto de sus compañeros, a la comunidad escolar o a la comunidad local? | | | | | |
| **Grupos cooperativos** ¿Se plantean oportunidades de aprendizaje con los compañeros? ¿Se consolida una cultura de aprendizaje en colaboración? | | | | | |
| **Diferenciación** ¿Se parte de los conocimientos previos y actitudes de cada alumno? ¿Se diferencian las experiencias de aprendizaje, ya sea por los estímulos propuestos, por los procesos planteados o por los resultados exigidos? ¿Asumen y respetan los alumnos las diferencias entre las personas? | | | | | |

## 3.7. *Actividad 3: Estrategias metodológicas (Berritzegune Nagusia)*

Las competencias básicas y las materias guardan una estrecha relación entre ellas. Las competencias básicas deben considerarse como un referente metodológico que orienta la actividad didáctica en las distintas materias. Teniendo todo esto en cuenta, vamos a concretar cuáles deberían ser las estrategias metodológicas más apropiadas para favorecer el desarrollo de las competencias básicas a través del trabajo en las diversas áreas. Se plantea como una actividad de

reflexión en grupo. Cada participante aporta sus conclusiones y se concluye con un listado conjunto de estrategias. A modo de ejemplo se presenta un listado de estrategias útiles [1] .

ESTRATEGIAS:

1. **Generar un ambiente propicio en el aula:** cuidar el clima afectivo del aula, expresar altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, trabajar los valores en clase, facilitar la participación activa...

2. **Facilitar el aprendizaje activo:** utilizar estrategias participativas, crear problemas, plantear dudas, preguntas, impulsar el trabajo en grupos, presentar aprendizajes con un sentido (funcionales) que sirvan para algo, con una finalidad, evitar la memorización sin finalidad...

3. **Motivar hacia el objeto de aprendizaje:** Comenzar con preguntas, dar a conocer los objetivos de aprendizaje, plantear actividades sobre los conocimientos previos de los alumnos, plantear actividades de motivación, situarse en lo aprendido previamente, unir el aprendizaje propuesto con la vida extraescolar...

4. **Favorecer la autonomía del aprendizaje:** plantear grupos de trabajo, utilizar métodos deductivos, limitar el uso de metodologías transmisivas, impulsar la utilización consciente de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación, utilizar recursos para la autoevaluación y la coevaluación, modificar los papeles del profesor y del alumno...

5. **Favorecer el uso integrado y significativo de las TIC:** utilizar recursos didácticos propios de las TIC como webquest, cazas del tesoro, blogs... emplear las TIC para la realización de aprendizajes autónomos y diferenciados según las necesidades de los alumnos, usar las TIC para la comunicación entre los componentes del aula...

6. **Favorecer el uso de fuentes de información diversas:** utilizar fuentes de información diversas y con diferentes soportes, tanto digitales como en papel, guiar el acceso a las fuentes de información, guiar el proceso de selección de la información, arrinconar la utilización del libro de texto como única fuente de información...

**7.Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido:** comunicar lo aprendido mediante informes, trabajos, explicaciones, presentaciones... impulsar la interacción entre iguales como modo de construcción del conocimiento...

**8.Impulsar la evaluación formativa:** situar el punto de partida de los alumnos a través de la evaluación inicial, diversificar los criterios de evaluación según el punto de partida de los alumnos, dar a conocer a los alumnos los criterios de evaluación, utilizar la observación del trabajo de los alumnos como recurso para la evaluación, reconducir del proceso en la medida en que sea necesario, utilizar actividades de coevaluación y autoevaluación...

**9.Favorecer la utilización de organizaciones diferentes del espacio y del tiempo:**modificar la organización del espacio del aula según el tipo de actividad propuesta, flexibilizar la duración de la sesiones de trabajo, dar tiempo suficiente para que se produzca un aprendizaje significativo...

**10.Impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del ámbito escolar:** utilizar metodologías globales, favorecer la relación entre las diferentes materias, relacionar lo aprendido con situaciones cotidianas...

---

**(1)** http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/

Ver Texto

---

# La dirección y la evaluación para el aprendizaje

**A. Campo y A. Fernández**

*"La mayoría de los alumnos y de las alumnas quieren tener éxito en la escuela. Tienen capacidad pero les falta confianza en sí mismos"*

Eric Jensen

## 4.1. *Introducción*

Estamos en tiempos de esplendor de la evaluación sumativa, de la evaluación *del* aprendizaje. Se realiza de modo periódico al menos una vez cada trimestre y al final de año en todos los centros escolares. El profesorado intenta enjuiciar la competencia adquirida por el alumnado en determinados saberes y competencias. Las conclusiones se publican en los boletines de notas y dejan un rastro que persigue al alumnado para bien o para mal.

A veces se hacen evaluaciones *del* aprendizaje de acuerdo a determinados protocolos y estándares, como en las evaluaciones diagnósticas de 4º de Primaria y 2º de ESO. Permiten una valoración comparativa y estiman el progreso a lo largo del tiempo. Como los resultados se hacen públicos, los requisitos de validez y fiabilidad de las pruebas son importantes. Tiene también importancia conjugar el rigor con un proceso de gestión razonablemente sencillo. Si se quieren rentabilizar estas evaluaciones, el profesorado y los centros tienen que aprender a interpretar los datos relevantes de la evaluación y sacar consecuencias colectivas para la mejora.

Las evaluaciones internacionales también aportan datos valiosos al conjunto del sistema que hay que analizar, sin caer ni en la complacencia ni en la banalización. La evaluación *del* aprendizaje está bien establecida y tiene numerosos mecanismos estables y consensuados relativos a su naturaleza y finalidad. A pesar de su valor, muchas veces no se derivan las consecuencias oportunas ni en la actuación del profesorado, ni en el servicio educativo que los centros proporcionan, ni en la organización general del sistema educativo.

Sería deseable que las evidencias acumuladas a lo largo de muchos años de investigación y de prácticas educativas a "pie de obra" comenzasen a iluminar el trayecto que debe seguirse en las aulas, la organización de los centros y en la política educativa.

Pero nuestra intención no es hablar de la evaluación sumativa, sino de la formativa, de la evaluación *para* el aprendizaje, que tiene una consideración más humilde, pero es un instrumento potente de transformación de los aprendizajes.

La evaluación formativa, la evaluación *para* el aprendizaje, describe los procedimientos con que profesorado y alumnado usan la información recogida para mejorar el aprendizaje y, en consecuencia, los resultados del mismo. La información produce evidencias que permiten adaptar tanto la enseñanza como el trabajo del alumnado para guiarlo en la dirección adecuada. La evaluación formativa estimula la lectura continua del proceso de aprendizaje para comprobar si va por donde se había previsto y hacer, en caso contrario, las correcciones oportunas. Es el nexo entre enseñanza y aprendizaje y permite comprobar si las experiencias propuestas de aprendizaje (enseñanza) han causado los efectos previstos en el mismo.

La evaluación *para* el aprendizaje favorece que alumnado y profesorado entiendan dónde están en términos de aprendizaje, adónde necesitan encaminarse y cómo llegarán a ese destino. Compartiendo los objetivos de aprendizaje, dando información específica sobre el progreso, tanto oral como escrita, y preguntando con destreza, el profesorado ayuda al alumnado a asumir una progresiva responsabilidad sobre su aprendizaje, lo cual es clave en la adquisición del sentido de pertenencia y en el éxito escolar.

En las clases donde la evaluación formativa se hace con sistema y con rigor, el alumnado logra ser más independiente en su proceso de aprendizaje y consigue una mayor implicación y una gran motivación. Condiciones todas ellas que se correlacionan positivamente con el éxito en el aprendizaje. En los trabajos por parejas o en grupo, los alumnos reflexionan sobre su aprendizaje, discuten su trabajo,

conocen los criterios de logro y buscan ayuda siempre que la necesitan. Se promueve una participación plena del alumnado, independientemente de su capacidad y de su cultura, que estimula la seguridad en sí mismos para mejorar, porque se hacen conscientes de sus éxitos en el aprendizaje y del progreso que realizan.

El primer paso en la transformación es la conciencia y el convencimiento de que algo puede y debe funcionar mejor.

## 4.2. *Características básicas de la evaluación formativa*

La evaluación formativa tiene un gran impacto en la transformación del aprendizaje, porque los alumnos se ven como aprendices y como responsables últimos de su aprendizaje. El profesor juega un papel que asegura el conocimiento del punto de partida del alumnado a través de preguntas idóneas, de las tareas de clase y del diálogo sobre el aprendizaje. También proporciona información valiosa para orientar los nuevos pasos de aprendizaje. Los compañeros se ayudan aclarando los criterios de éxito y valorando sus trabajos respectivos, de acuerdo a esos criterios. Por último, el alumnado practica la autoevalución y se activan actitudes y disposiciones que les hacen dueños de su aprendizaje. Todo ello desarrolla las destrezas metacognitivas, mecanismos que nos hacen sabedores de nuestras estrategias, de los logros y de las reacciones emocionales en el trabajo escolar. A continuación, hacemos un recorrido algo más detallado por estas características básicas.

### 4.2.1. *Compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito con el alumnado*

Los alumnos saben lo que están intentando aprender y los objetivos de aprendizaje son recordados con frecuencia durante las clases. El profesorado traduce los objetivos a un lenguaje comprensible para el alumnado y son una referencia permanente a la hora de preguntar y de dar información sobre el progreso del aprendizaje.

La claridad en los objetivos y en los resultados esperados de aprendizaje ayuda a orientar el esfuerzo y a conducir la tarea de aprendizaje. Unos objetivos claros y precisos indican lo que se está intentando aprender. Unos resultados previstos de aprendizaje, claros

y precisos, ayudan a reconocer si se alcanza el logro en los resultados.

El profesorado debe moverse con soltura y flexibilidad entre los objetivos a medio y largo plazo y los objetivos de cada unidad de aprendizaje, para no perder la perspectiva global. No se debe olvidar que los objetivos tienen que incorporar el desarrollo personal y social del alumnado y el desarrollo de las competencias transversales. Son de interés las conexiones con aprendizajes previos y la anticipación de aprendizajes venideros.

A veces, el alumnado tiene una buena comprensión de las tareas concretas, es decir, lo que tienen que hacer; pero carecen de perspectiva y no entienden la finalidad del trabajo que realizan, porque no saben lo que se intenta aprender. Se da la paradoja de que el trabajo se convierte en ocasiones en el mayor enemigo del aprendizaje, porque el alumnado se enfrasca en una actividad frenética, estimulada por el beneplácito de sus profesores, sin saber para qué sirve lo que hacen, cómo conecta con aprendizajes anteriores y qué uso práctico se le va a dar. Aún en el caso de conocer los objetivos de aprendizaje, no saben reconocer si han tenido éxito en la tarea.

El profesorado tiene la gran responsabilidad de hacer conscientes a los alumnos de los objetivos de aprendizaje. Suele ser práctica común hacerlos evidentes al principio de cada unidad de trabajo, escribiéndolos en un lugar visible o discutiéndolos con el alumnado. A veces se pretende explicar al alumnado lo que van a aprender, pero se limita el discurso a decirles lo que van a hacer, es decir, las tareas concretas.

El alumnado también necesita conocer los estándares a los que aspiran en su aprendizaje y los criterios para reconocer el logro de esos estándares. Deben saber cómo es un buen trabajo, ya sea un diseño, una actividad de expresión o un proceso de colaboración... Necesitan saber qué se considera excelente, bueno, regular, malo...y las características que contribuyen a ese juicio de valor. Requieren, por tanto, orientación sistemática para conseguir un determinado nivel en el objetivo de aprendizaje o si tienen que aspirar a un nivel más alto.

La buena práctica implica al alumnado al generar conciencia de sus resultados de aprendizaje. A veces se pone gran empeño y energía en algo y se acaba frustrado porque el gasto ha sido grande, pero los resultados de aprendizaje pequeños. La claridad acerca de lo que se valora ayuda a centrar el esfuerzo y se promueve aportando buenos ejemplos de trabajo y fijando claros criterios de éxito, explicando los distintos niveles de logro y recomendando el nivel adecuado al que pueden aspirar.

- El aprendizaje efectivo se da cuando el alumnado entiende lo que intenta conseguir. Se consigue compartiendo los objetivos con el alumnado, asegurando que comprenden lo que están aprendiendo y por qué. Compartir los objetivos permite revisar el progreso en el aprendizaje.
- Los objetivos de aprendizaje son lo que el profesorado intenta que aprendan sus alumnos y la eficacia en el aprendizaje se demuestra a través de los resultados de aprendizaje.
- Al fijar los objetivos de aprendizaje, se suelen resumir los aprendizajes previos realizados y se conectan con la perspectiva de los futuros aprendizajes. Los objetivos hay que situarlos en un contexto, definiendo su funcionalidad y la capacidad de transferencia a otras situaciones prácticas.
- Los objetivos y los resultados de aprendizaje que se pretenden son el punto de partida para la planificación de las distintas unidades y de las correspondientes experiencias de aprendizaje.
- El uso de verbos adecuados (por ejemplo, la taxonomía de Bloom...) como conocer, ser capaz de, tener actitud para... favorecen que uno se centre en los objetivos y no meramente en las actividades que los desarrollan.

### 4.2.2. *Proporcionar información (feedback) de calidad*

El alumnado recibe información específica sobre su proceso y resultados de aprendizaje. El *feedback* es constructivo y detallado, de modo que les hace conscientes de su progreso y de los pasos que

tienen que dar para seguir mejorando.

El tiempo y el esfuerzo que muchos profesores y profesoras dedican a corregir el trabajo de sus alumnos no se traduce en una mejora del aprendizaje posterior, porque de la corrección se deriva una nota definitiva e inapelable, que no incorpora sugerencias para mejorar los resultados de aprendizaje. Otro modo improductivo, y a veces negativo de *feedback,* es cuando se dirige a la persona y no a la tarea. Cuando decimos que "este es uno de los mejores trabajos que han pasado por mis manos" o cuando se dan las notas y algunos reciben elogios por las mismas, mientras otros son criticados, es un *feedback* que se dirige a la persona y no a la tarea. La investigación señala que es improductivo, que no mejora el aprendizaje y, a veces, lo empeora.

El buen *feedback* no provoca una reacción emocional descontrolada o un rechazo por el trabajo, sino que hace pensar. Cuando los alumnos se enfrentan a una tarea escolar eligen o proteger su imagen y autoestima o implicarse en las actividades que les permitan desarrollarse como personas. La información proporcionada tiene que transmitir que la capacidad no es fija, sino que se desarrolla con la dedicación y el esfuerzo.

El modo en que se da *feedback* puede actuar como motivación, dando confianza y orientando las mejoras en el aprendizaje y el progreso. Por el contrario, unas pocas palabras pueden hundir la autoestima del alumnado y lograr que se lo piensen dos veces, cuando tengan que ofrecer una nueva respuesta en público. Los alumnos necesitan información ajustada y constructiva para reconocer sus aciertos y corregir las limitaciones de su aprendizaje. Se necesita un clima positivo de aula para que asuman riesgos y contemplen los fallos y los errores como una posibilidad de aprendizaje.

- La información oral es la forma más regular e interactiva de dar *feedback*. Tiene que ser informativa y constructiva.
- Es tanto directa, dirigida a personas y grupos, como indirecta. Otras personas escuchan y reflexionan sobre lo que se dice. A veces es espontánea y a veces está planificada.

- Cuando el profesor ofrece información, modela el lenguaje que el alumnado puede utilizar al evaluarse mutuamente.
- Es importante señalar los errores para evitar ambigüedades o asentar errores de concepto.
- Un tiempo de espera adecuado antes y después de las preguntas ayuda a pensar con detenimiento y a ampliar el tipo de respuestas.
- La información escrita debe ser específica para conocer los aciertos y los errores y el modo de corregirlos o evitarlos.

### 4.2.3. *Implicar al alumnado en su autoevaluación y en la evaluación de sus compañeros*

El alumnado tiene la oportunidad de hablar de sus dificultades, utilizando los objetivos como referencia. Se les pide constantemente que expliquen lo que piensan y se les deja tiempo para que reflexionen sobre su aprendizaje: logros, dificultades, estrategias...

Uno de los primeros pasos en el proceso de evaluación propia (autoevaluación) y de evaluación por los compañeros es el entendimiento de los estándares que requiere un aprendizaje al que aspiran. Los compañeros con sus trabajos y con sus comentarios sobre los mismos son fuente importante para fijar referencias claras. En segundo lugar, necesitan pautas para valorar el trabajo de los demás y estrategias adecuadas para hacer los comentarios útiles. Es conveniente empezar con trabajos "anónimos", porque así se minimiza la percepción de amenaza que alguien puede tener por ser valorado por los demás. El profesorado puede ejemplificar y modelar las conductas haciendo demostraciones sistemáticas de cómo abordar el juicio y de cómo hacer los comentarios. Es ilustrativo "pensar en voz alta", porque desarrolla el lenguaje requerido y permite ver el proceso que se está ejemplificando. De hecho, se logra hacer "visible" el pensamiento.

Una vez vistos los ejemplos, los alumnos pueden empezar a practicar con sus propios trabajos de modo recíproco. En algunas situaciones habrá que solucionar los problemas habituales que se suelen presentar. Por ejemplo, no tienen suficientemente claros los objetivos

de aprendizaje, ni los criterios de éxito que los concretan o carecen de confianza para expresar abiertamente sus opiniones y para aceptar los puntos de vista de los demás o tienen escasez del lenguaje adecuado para verbalizar sus comentarios (precisión, matiz...).

El aprendizaje valioso y la autoestima están íntimamente ligados. Por eso resulta vital que la evaluación entre iguales sea un proceso constructivo y una experiencia positiva. Las disposiciones y actitudes del alumnado constituyen elementos básicos para el aprendizaje. No todo es cuestión de destrezas técnicas. Por tanto, la apertura a la crítica, el espíritu de indagación, la persistencia en el trabajo y el esfuerzo constituyen disposiciones claves para que los alumnos se conviertan en aprendices de por vida.

- El desarrollo de las destrezas de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales necesita que los objetivos y resultados de aprendizaje sean explícitos y transparentes, de modo que el alumnado pueda identificar cuando se cumple alguno de los criterios de éxito.
- Compartir los objetivos tiene que ser una característica integrada en los procesos de aprendizaje. No sirve con enunciarlos solo al principio de cada unidad de trabajo.
- En esta práctica el alumnado necesita aprender destrezas específicas y actitudes de colaboración. Con ellas aprenderán a valorar con rigor su progreso en el aprendizaje y a asumir la responsabilidad sobre el mismo.
- Para desarrollar las competencias de autoevaluación y coevaluación, el profesorado tiene que dar oportunidades de práctica guiada en la tarea, entrenar al alumnado para valorar el trabajo de los demás, explicar los objetivos y resultados de aprendizaje que se pretenden con cada tarea, incentivar la reflexión sobre el propio aprendizaje y ayudar a identificar los pasos siguientes de aprendizaje.

### 4.2.4. *Estimular el diálogo sobre el aprendizaje*

Se asigna tiempo para algo muy importante: reflexionar sobre el aprendizaje. La reflexión versa sobre las estrategias utilizadas, los

resultados conseguidos y la planificación de los pasos sucesivos.

El aprendizaje dirigido es también un procedimiento para ajustar las exigencias a distintos grupos y personas. El profesorado apoya y estimula a los alumnos, interviniendo en el momento del aprendizaje, cuando leen, escriben, diseñan o practican... Escuchan las respuestas ajustando lo que dicen o hacen. Es la evaluación en acción.

El profesorado promueve el aprendizaje iniciando un diálogo que ayuda al alumnado a trascender las respuestas simples, el comentario anecdótico o las afirmaciones sin justificación. El alumnado tiene que ir más allá de las apariencias para ampliar sus ideas, justificarlas y conectarlas en síntesis valiosas. Las destrezas metacognitivas se promueven con un diálogo eficaz. La batería de preguntas que se utilizan para profundizar en la reflexión sirve para orientar la atención, para dar razones, para definir, analizar, clarificar, comprobar la veracidad, sostener un debate, para resumir...

- El diálogo es un componente esencial de la evaluación formativa, porque permite al profesorado hacer juicios informados sobre el progreso de su alumnado en el aprendizaje y hacer los ajustes correspondientes a su enseñanza.
- Desarrolla en el alumnado una mejor comprensión de su aprendizaje, porque les hace más conscientes e independientes.
- El diálogo eficaz logra una mayor precisión en las respuestas y el alumnado está dispuesto a asumir mayores riesgos cuando se confrontan sus ideas de modo constructivo.
- Aunque algunas estrategias para promover el diálogo se pueden anticipar, otras requieren improvisación dando respuesta a los distintos problemas de aprendizaje que se manifiestan sobre la marcha, durante el trabajo.
- Las preguntas son siempre el primer movimiento de una clase interactiva. Las preguntas son un ingrediente fundamental de la evaluación formativa, porque permiten entender lo que el alumnado sabe y lo que no sabe y ayudarles a progresar en el conocimiento, en las destrezas y en las actitudes. Asentar un entorno que permita el

diálogo constructivo requiere preparación y tiempo.

### 4.3. *El papel de los equipos directivos en la evaluación formativa*

Los directivos escolares tienen que reconocer la importancia de la evaluación formativa y promoverla de modo sistemático en sus centros. Una de sus tareas claves es gestionar los aprendizajes y la evaluación *para* el aprendizaje se convierte en una de las palancas más potentes en su desarrollo.

La evaluación *para* el aprendizaje constituye uno de los elementos importantes de una buena enseñanza. Su preocupación directa es ejercer influencia indirecta sobre las conductas profesionales de sus compañeros, para que incrementen su competencia y motivación, sobre todo en las estrategias que están avaladas por las evidencias de la investigación y de la práctica.

Una guía para la acción puede ser la investigación promovida por ARG (Assessment Reform Group) que define la evaluación formativa, la evaluación para el aprendizaje de la siguiente manera:

*"La evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias, que profesorado y alumnado usan para saber en qué punto de su aprendizaje están los aprendices, a dónde necesitan ir y decidir cuál es mejor camino"*

De su investigación se derivan una serie de principios que hemos recogido en una especie de decálogo.

La evaluación formativa, la evaluación para el aprendizaje:

**1.** Es parte de una planificación eficaz.

**2.** Se centra en cómo aprenden los alumnos.

**3.** Es un componente central de la práctica de aula.

**4.** Es una destreza profesional clave.

**5.** Es una práctica constructiva y cuidadosa.

**6.** Fortalece la motivación.

**7.** Promueve la comprensión de los objetivos de aprendizaje y los

criterios de logro.

**8.** Ayuda al alumnado a conocer cómo mejorar.

**9.** Desarrolla la capacidad de autoevaluación.

**10.** Reconoce todo tipo de resultados de aprendizaje.

### 4.4. *Actividad 1: Revisión de las estrategias de autoevaluación y de la evaluación entre compañeros*

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las estrategias para incorporar al alumnado al proceso de evaluación. Las relaciona con los posibles beneficios que derivan de su uso sistemático. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre el nivel de implantación de cada una de las estrategias en el centro.

**Tiempo:**

De 45 minutos a 1 hora.

**Procedimiento:**

Es conveniente pasar por las afirmaciones de modo sosegado, ver si se comparten y si se utilizan en el centro. Valorar la conveniencia de incorporar o de intensificar alguna estrategia. Es aconsejable que haya un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los componentes del grupo.

**Material:**

Una hoja con las afirmaciones para cada uno de los participantes en la reflexión.

| Estrategias | Beneficios | Nivel |
|---|---|---|
| 1. Se anima al alumnado a escuchar las repuestas a las preguntas y las presentaciones hechas en | • El alumnado piensa sobre lo que no entiende<br>• Los alumnos reconocen qué quieren y pueden aprender unos de otros | |

| | | |
|---|---|---|
| clase y a preguntar todo lo que no entienden | • Promueve la idea de que la colaboración es útil<br>• Se establecen protocolos para trabajar en grupo | |
| 2. Se utilizan ejemplos de trabajo "anónimos" y se preguntan modos de mejorarlos y cómo se conseguirían los objetivos de aprendizaje establecidos | • El alumnado reconoce e identifica de modo explícito las características de un buen trabajo<br>• Ayuda a un entendimiento compartido de los estándares<br>• Establece retos para fijar objetivos personales de aprendizaje | |
| 3. Se pide al alumnado que comenten los puntos fuertes del trabajo de los demás y que identifiquen áreas de mejora | • El alumnado identifica sus propias fortalezas y áreas de mejora<br>• El alumnado suele ser más receptivo a la crítica constructiva que viene de los compañeros que la del profesor | |
| 4. Se pide al alumnado que se corrijan mutuamente sus trabajos, pero sin darles las repuestas correctas. Deben buscarlas | • Les ayuda a distinguir entre objetivos y resultados de aprendizaje<br>• Ayuda a que conozcan la variedad de respuestas alternativas correctas<br>• Promueve la investigación y el aprendizaje autónomo | |
| 5. Se solicita al alumnado que elaboren una prueba que mida el logro de los objetivos de aprendizaje | • Les ayuda a distinguir entre objetivos y resultados de aprendizaje<br>• Ayuda a que conozcan la variedad de respuestas alternativas correctas | |

| | | |
|---|---|---|
| | alternativas correctas | |
| 6. Se pide a los alumnos que elaboren una guía de corrección para una determinada tarea | • El alumnado adquiere seguridad al conocer los criterios por los que va a ser juzgado<br>• Reflexionan sobre los aspectos importantes de una unidad de trabajo y mejoran su propia interpretación | |
| 7. Se solicita al alumnado que valoren la corrección de una pregunta o si es completa | • Evalúan la validez de las afirmaciones y de las generalizaciones y discuten errores comunes | |
| 8. Se pregunta al alumnado sobre su grado de confianza en un tipo de tema | • El alumnado se hace consciente de dónde debe situar los esfuerzos de mejora y cómo mejorar determinados conocimientos, destrezas y actitudes | |
| 9.… | | |

## 4.5. *Actividad 2: Estrategias y características de un diálogo eficaz*

### a) Reflexión sobre las estrategias en uso en el centro

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las estrategias para promover un diálogo eficaz. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre el nivel de implantación de cada una de las estrategias en el centro.

**Tiempo:**

De 45 minutos a 1 hora.

**Procedimiento:**

Es conveniente pasar por las afirmaciones de modo sosegado, ver si se comparten y si se utilizan en el centro. Valorar la conveniencia de

un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los componentes del grupo.

**Material:**

Una hoja con las afirmaciones para cada uno de los participantes en la reflexión.

| **ESTRATEGIAS** | **Nivel de uso** |
|---|---|
| 1. Preguntas abiertas, que requieran conectar o aplicar ideas, dar razones, resumir o valorar. Las respuestas son amplias y extensas. | |
| 2. Preguntas ligadas a recursos o tareas. Los recursos pueden constituir ayudas para pensar o establecer dilemas. | |
| 3. Tiempo de espera amplio después de las preguntas. Se necesita tiempo para elaborar una respuesta a una pregunta compleja. | |
| 4. No levantar las manos. El profesor selecciona a quien dará la respuesta. Así todos están obligados a elaborar una respuesta. | |
| 5. Preguntas profundas que no se puedan responder de modo inmediato. La respuesta se tiene que construir en colaboración con las aportaciones parciales de los miembros del grupo. | |
| 6. Uso del el lenguaje corporal para elicitar respuestas. Un simple gesto da pie a la intervención. | |
| 7. Discusión en parejas o grupos. El profesor suscita el diálogo por medio de cuestiones que se proponen de modo colectivo. | |
| 8. Pausas para percibir el ambiente o para hacer un recuento del interés y de la atención. | |
| 9. Uso de gestos o frases hechas para extender el diálogo productivo. Ejemplo: "¿Alguien está en desacuerdo con lo que acaba de oír?”. | |
| 10. Votación sobre una respuesta razonada: A favor y en contra. Esto anima mayor discusión y la aparición de argumentos o perspectivas alternativas. | |
| 11. Modelado por parte del profesor. El profesor escucha con respeto y con interés genuino todas las aportaciones. Se | |

| | |
|---|---|
| entusiasma con los temas. | |
| 12. Utilización de respuestas falsas o parcialmente correctas. El profesor se muestra vulnerable desconociendo respuesta o pide completar respuestas a medias. | |

**b) Plantilla de observación en el aula**

| Características de un diálogo eficaz | Estrategias promovidas para sostener el diálogo |
|---|---|
| 1. Todos están implicados en el diálogo | |
| 2. El profesor no domina la conversación | |
| 3.El diálogo es abierto, del grupo y no se centra solo en dos personas | |
| 4. El diálogo es constructivo. Se parte y se reconocen las ideas previas aportadas | |
| 5. Las contribuciones del alumnado están bien desarrolladas (vocabulario amplio y preciso y frases bien construidas) | |
| 6. El alumnado asume riesgos y participa aunque no esté seguro completamente de su aportación | |
| 7. Los alumnos piden aclaraciones de modo constructivo | |
| 8. El alumnado usa destrezas de alto rango: análisis, síntesis, predicciones, valoraciones… | |
| 9. El alumnado procesa el nuevo pensamiento fruto del diálogo y de la discusión | |

## 4.6. *Actividad 3: Cuestionario para revisar la evaluación en el centro*

**Finalidad:**

Reflexionar sobre la práctica de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje en el centro escolar.

La capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje es esencial para que éste sea profundo y duradero. Para ello, tiene que conocer y asumir los objetivos de las tareas que se le proponen y los criterios con que se va a juzgar su trabajo. El profesorado puede

conocer y asumir los objetivos de las tareas que se le proponen y los criterios con que se va a juzgar su trabajo. El profesorado puede ayudar en el proceso de autorregulación con *feedback* concreto y constante, que indique cómo mejorar el trabajo y cómo progresar en el aprendizaje. Junto a un *feedback* que facilite la conciencia del aprendizaje realizado y de las estrategias utilizadas, el profesorado cuenta con la posibilidad de hacer preguntas en cuyo arte tiene que ser un experto, utilizando un amplio repertorio de preguntas abiertas que estimule la reflexión, la creatividad y un discurso elaborado por parte del alumnado. El alumnado, capaz de evaluar con criterio su trabajo y el de los demás, aprende las estrategias que son efectivas en su propio proceso de aprendizaje. Por último, se entienden los resultados de aprendizaje como la capacidad de uso y de aplicación en contextos variados de las competencias desarrolladas y, por ello, se superan modelos de evaluación que se ciñen a los aspectos cognitivos en exclusividad.

Cada uno de los apartados del cuestionario puede ser objeto de reflexión colectiva y de acomodación. Los resultados del cuestionario pueden generar la necesidad de revisar el entendimiento que el centro tiene de la evaluación para no centrarse en la evaluación *del* aprendizaje e incorporar la evaluación *para* el aprendizaje.

**Materiales:**

Una copia del cuestionario para cada profesor. El cuestionario se puede adaptar a la cultura del centro, modificando la redacción de algún ítem, eliminado o incorporando alguno nuevo. No sería inteligente desnaturalizar el mismo, desvirtuando su intención que es reflexionar sobre la evaluación para el aprendizaje.

**Proceso:**

**1.** El equipo directivo es consciente de la utilidad del cuestionario y de la oportunidad de su uso porque el centro, por ejemplo, está reflexionando sobre sus prácticas de evaluación.

**2.** Se reparte el cuestionario definitivo al profesorado que lo cumplimenta, siguiendo las indicaciones, de modo individual. Cada

siguiente escala:

- Nada
- Algo
- Regular
- Bastante
- Mucho

**3.** Se tabulan los resultados, se presentan al colectivo y se realiza la reflexión pertinente. Es conveniente usar tablas y gráficas. De la discusión se puede derivar alguna actuación para incorporar prácticas en cuyo uso se puede mejorar: cómo hacer partícipe al alumnado de los objetivos y criterios de evaluación, cómo preguntar y dar *feedback* con eficacia, cómo incorporar la dimensión funcional y aplicativa de los aprendizajes.

| **1. La evaluación en las aulas promueve interacciones de calidad, sustentadas en preguntas profundas, escucha mutua y respuestas reflexivas** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.1. Nuestro modo de enseñar y de aprender logra que los alumnos y las alumnas se conviertan en aprendices con éxito. | | | | | |
| 1.2. Se anima al alumnado a usar preguntas para desarrollar el pensamiento, el diálogo y el aprendizaje. | | | | | |
| 1.3 .Tenemos en cuenta las respuestas del alumnado para identificar lo que saben y para ayudarles en su futuro aprendizaje. | | | | | |
| **2. El profesorado y el alumnado están implicados en la planificación de las experiencias de aprendizaje y en la identificación de las ayudas necesarias** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.1. Todo el personal tiene oportunidad de participar en un diálogo sobre el aprendizaje que les permite ir tomando decisiones. | | | | | |
| 2.2. Se responde a las preguntas de modo positivo, de forma que los alumnos desarrollan seguridad en sí mismos. | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.3. Se ayuda al alumnado a desarrollar destrezas y actitudes para ser más eficaces en la evaluación de sus aprendizajes. | | | | | |
| **3. Nuestros alumnos y alumnas reciben información (<I>feedback<P>) con frecuencia acerca de la calidad de su trabajo para mejorarlo** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.1. El alumnado recibe información sobre su progreso de forma que les motiva y se valora el esfuerzo personal. | | | | | |
| 3.2. La información de la evaluación identifica nuevas necesidades de aprendizaje y las experiencias que lo pueden facilitar. | | | | | |
| 3.3. Nuestros procesos de E- A ayudan al alumnado a hacerse ciudadanos responsables. | | | | | |
| **4. El alumnado tiene claros los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.1. Nuestras programaciones indican lo que los alumnos tienen que aprender, las experiencias de aprendizaje que se les ofrecen y los criterios para determinar el éxito. | | | | | |
| 4.2. Animamos a las familias a apoyar los esfuerzos de sus hijos compartiendo con ellas los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro. | | | | | |
| 4.3. Somos eficaces en la comunicación, usando un lenguaje apropiado y ejemplos de trabajo que orienten su actividad. | | | | | |
| **5. Nuestros alumnos se evalúan y evalúan a sus compañeros** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.1. Las actividades ordinarias de aula contemplan la autoevaluación y la coevaluación. | | | | | |
| 5.2. La evaluación y la coevaluación les ayuda a ser emprendedores en su trabajo. | | | | | |
| 5.3. Las oportunidades de autoevaluación sirve para negociar los objetivos de aprendizaje y para marcar objetivos personales. | | | | | |
| **6. Ayudamos al alumnado a fijar sus propios objetivos de aprendizaje** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.1. Se ayuda al alumnado a reflexionar y a identificar sus propias necesidades de aprendizaje. | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6.1. Se ayuda al alumnado a reflexionar y a identificar sus propias necesidades de aprendizaje. | | | | | |
| 6.2. Ayudamos a nuestros alumnos a adquirir seguridad en sí mismos, facilitando que fijen sus objetivos y lean sus evidencias de aprendizaje. | | | | | |
| 6.3. Damos oportunidades de reflexión sobre el aprendizaje. | | | | | |
| **7. El alumnado identifica y reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.1. Profesorado y alumnado entablan un diálogo constructivo sobre el progreso en el aprendizaje. | | | | | |
| 7.2. El profesorado usa las evidencias de la evaluación para valorar la eficacia de su actuación. | | | | | |
| 7.3. El personal utiliza la evaluación para mejorar las experiencias de aprendizaje en todos los aspectos del desarrollo. | | | | | |
| **8. El profesorado utiliza las evidencias diarias para comprobar el progreso del alumnado** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.1. Se usan distintas modalidades de comprobación, tanto formales como informales, para seguir el progreso del alumnado. | | | | | |
| 8.2. Las evidencias que se documentan dan un panorama breve y útil sobre las destrezas, conocimientos y actitudes del alumnado. | | | | | |
| 8.3. Hacemos nuestros juicios de valor apoyándonos en las evidencias recogidas con regularidad. | | | | | |
| **9. Trabajamos juntos y hablamos para compartir estándares en todo el centro** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.1. Tenemos procedimientos estables para reflexionar juntos sobre la evidencias de rendimiento y discutimos su calidad. | | | | | |
| 9.2. Compartimos estándares para facilitar las transiciones en momentos clave. | | | | | |
| 9.3. Tenemos procedimiento compartidos para redactar los informes y para comunicar la información. | | | | | |
| **10. Hacemos un uso juicioso de la información recogida para valorar el servicio educativo que prestamos a la comunidad y para plantear mejoras** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| de nuestro trabajo y planteamos mejoras. | | | | | |
| 10.2. Comunicamos con claridad y eficacia los resultados de aprendizaje del alumnado. | | | | | |
| 10.3. El conocimiento del progreso de nuestro alumnado conduce a la mejora de la actuación profesional. | | | | | |

(Traducción y adaptación de un cuestionario en inglés)

## Anexo 1. Claves para dar *feedback* de calidad

La mayoría de la gente quiere hacerlo bien en su trabajo. Quieren que se reconozcan sus logros y aprender a ser más eficaces. Todo el mundo quiere saber cómo hace su trabajo profesional. Los profesionales demandan *feedback* objetivo, honesto y justo. Los alumnos, también. Los alumnos, por cierto, reciben frecuentes valoraciones de su trabajo que, a veces, les permiten reorientar sus estrategias de aprendizaje.

El *feedback* es una comunicación de información valiosa de otras personas que presenta datos sobre lo que observan y sienten en relación con la actuación profesional del evaluado. Esta persona gana una nueva perspectiva sobre su trabajo y decide qué hacer con este nuevo conocimiento. Las percepciones son datos importantes, pero no son la realidad. La suma de percepciones subjetivas incorpora una mayor objetividad.

Para que el *feedback* cumpla su objetivo debe presentarse de modo que el que lo recibe no se sienta amenazado o atacado por la información, de acuerdo a las siguientes pautas:

1. **El *feedback* debe ir dirigido al comportamiento y no a la persona.** La información acerca de lo que la persona hace, ayuda a elegir comportamientos alternativos. La evaluación referida a las características o cualidades personales normalmente dispara el "ponerse a la defensiva" (por ejemplo: *"Llegaste unos 10 minutos tarde un 30% de los días de trabajo";* versus *"Eres un irresponsable"*).
2. **Utiliza frases en primera persona** para hacer saber lo que percibes, experimentas o sientes. Evita *"nosotros...", "la mayoría de*

*la gente...”*. Cuando dices: *“Me enfado cuando tú...”,* estás promoviendo el diálogo. Mientras que si dices: *“Me enfadas con tu...”,* es fácil que se promueva más conflicto y menos comunicación.

**3.Presta atención a lo que se dijo o se hizo y no a las justificaciones.** El *feed- back* que se refiere al qué, cómo y cuándo se basa en sucesos observables. Mientras que las opiniones o juicios sobre los motivos de los demás se basan en interpretaciones de lo ocurrido.

**4.Intenta que el*feedback*sea descriptivo y no evaluativo.** Cuando ofreces una descripción objetiva de lo que ha ocurrido y de tus reacciones, permites que quien lo recibe use la información como crea apropiado. Los juicios de valor se basan en tus valores.

**5.Promueve*feedback*específico.** Debe hacer referencia a una acción, a un momento y a un espacio. Es más útil decir: *“Me di cuenta que entraste en la sala dos veces mientras yo estaba dando la clase”* ; que *“Siempre estás interrumpiendo”.*

**6.Comparte información más que consejos.** Dar consejos impide que la persona elija su comportamiento, al igual que la responsabilidad sobre las acciones futuras.

**7.Busca el momento adecuado.** Ambas partes deben recordar los hechos a los que se hace referencia.

**8.Comprueba que el que recibe el***feedback* lo ha entendido. La repetición o la paráfrasis son buen mecanismo para evitar equívocos o malinterpretaciones.

**9.No des únicamente*feedback*negativo.** Aprovecha para resaltar los aspectos positivos del comportamiento de la persona. El desequilibrio tiene que ser en dirección positiva.

**10.Sugiere qué quieres que se haga de modo diferente.** Manifiesta la conducta exacta que te gustaría. La otra persona es libre para aceptar, declinar o hacer una contrapropuesta. No se puede cambiar a los demás, son ellos lo que tienen que cambiar por sí mismos. El *feedback* únicamente les hace conscientes de cómo su comportamiento afecta a los demás.

comportamiento afecta a los demás.

## Anexo 2. Pautas para preguntar

| Propósito y dirección de las preguntas | Ejemplos y comienzo de preguntas |
|---|---|
| Narración | Cuéntanos tu… ¿Qué pasó…? |
| Descripción | ¿Puedes describirlo? |
| Conectar con conocimientos previos | ¿Te acuerdas de alguna experiencia similar? ¿Qué te recordó? |
| Conectar con investigación y práctica externa | ¿Cómo se parece, se diferencia de lo que x escribe, piensa? |
| Encontrar analogías y metáforas | ¿Qué te recuerda? ¿Hay algún sonido, imagen o dibujo con lo que se pueda comparar? |
| Análisis | ¿Cuáles serían las implicaciones de…? ¿Qué condujo a este estado de cosas…? ¿Cómo afectaría a…? |
| Fundamentación teórica | ¿Hay algún principio general que se pueda extraer de…? ¿Cómo sería el modelo o diagrama que recogería estas ideas? |
| Cuestionamiento | ¿Se podría argumentar lo contrario de lo que afirmas? Mirémoslo desde otra perspectiva… ¿Puedo repetir lo que acabas de decir? |
| Toma de conciencia | ¿Cómo te sientes…? ¿Qué habría notado un observador en tu comportamiento, en tu tono de voz…? |

| | |
|---|---|
| Aplicación y acción | ¿Qué pasaría si…?<br>¿Qué es lo peor que podría pasar…?<br>Miremos todas las opciones<br>¿Cuáles serían los primeros pasos…? |
| Proceso de aprendizaje | ¿Qué hemos aprendido?<br>¿Qué conclusiones sacamos de esta experiencia?<br>¿Tenemos un nuevo modelo para…? |

## Anexo 3. El diálogo: piedra angular en la relación mentor/aprendiz

El objetivo último de diálogo es entenderse y aprender de los otros. Toda crítica honesta supone un regalo en el trabajo profesional y la mayoría de la gente tiende a aceptarlo, aunque no sea con agrado en el primer momento. En un principio, ante una información que nos desagrada reaccionamos con sorpresa, seguida de enfado, para acabar en el rechazo o en la negación.

El rechazo se transforma muchas veces en aceptación una vez que hemos tenido tiempo de sosegar nuestras emociones. El *feedback* entre mentor/aprendiz es una oportunidad de tener un mejor conocimiento de nuestra actuación profesional. Para aprovechar al máximo sus virtualidades habría que tener en cuenta las siguientes pautas:

1. **Párate a pensar.** Tómate el tiempo suficiente para precisar qué significado tiene la nueva información para ti.
2. **Dialoga con quien te da la información.** Es una parte importante del proceso, porque el *feedback* es una parte en la construcción de relaciones sanas. La disposición a incorporar las opiniones de los demás y a hacer cambios mejora el respeto y la confianza. Escucha con interés utilizando las siguientes estrategias:

- Paráfrasis. Repite los mensajes con tus propias palabras.
- Resumen. Repite de modo breve la información para confirmar que

compartes el contenido.

**-** Preguntas abiertas. Las preguntas abiertas empiezan normalmente con qué, quién, cuándo, dónde y no se responden con un sí o un no. Necesitan una cierta elaboración. Este tipo de preguntas denota tu interés por profundizar en los temas, ideas y razonamientos de quien te provee de información.

**-** El silencio. Espera un tiempo antes de responder. El silencio no debe ser embarazoso. El silencio nos permite asimilar la información y es un elemento esencial en el diálogo productivo.

**3.Escucha para entender.** No pienses en tu repuesta y evita el prejuicio y la contrarréplica.

**4.No leas la mente.** Mucha de la ansiedad que sufrimos proviene de lo que suponemos y no de lo que la gente dice.

**5.Evita posturas defensivas.** En toda crítica admite la posibilidad de algo de verdad. Esto te permitirá recibir la crítica sin ansiedad. Siempre te queda la última palabra en relación a lo que vas a hacer a continuación.

**6.Si estás equivocado, admítelo.** El aceptar un error como error, te permite mirar hacia delante. No te excedas en la disculpa y considéralo como otra experiencia de aprendizaje.

## Anexo 4. La evaluación para el aprendizaje: 10 principios. (ARG: Assessment Reform Group)

**1.** La evaluación para el aprendizaje debe ser una parte de la planificación.

**2.** La evaluación para el aprendizaje debe centrarse en cómo aprenden los alumnos.

**3.** La evaluación para el aprendizaje debe ser considerada como una parte central de la práctica de aula.

**4.** La evaluación para el aprendizaje deber ser una destreza clave del profesorado.

**5.** La evaluación para el aprendizaje debe hacerse con tacto y de

profesorado.

**5.** La evaluación para el aprendizaje debe hacerse con tacto y de modo constructivo, porque tiene un impacto emocional.

**6.** La evaluación para el aprendizaje tiene que tener en cuenta la motivación del que aprende.

**7.** La evaluación para el aprendizaje debe promover impulso hacia los objetivos de aprendizaje y un entendimiento de los criterios que se van a utilizar para valorar su consecución.

**8.** La evaluación para el aprendizaje debe proporcionar a los que aprenden orientación de cómo mejorar.

**9.** La evaluación para el aprendizaje desarrolla la capacidad de autoevaluación, la reflexión y la toma de decisiones.

**10.** La evaluación para el aprendizaje debe reconocer toda la variedad de resultados de aprendizaje de todos los que aprenden.

# La dirección y la práctica docente

**A.Campo y J. Grisaleña.**

*"Consideremos que sólo se enseña al niño, porque siempre es niño el capaz de aprender, aunque tenga más años que un palmar"*

Antonio Machado

## 5.1. *Introducción*

1 de septiembre de 2011. En medio de una crisis económica que parece que va a hacer tambalear los cimientos del sistema financiero, empiezan las soluciones de urgencia: recortes en los servicios públicos, nuevas reglas de los mercados financieros...

Las crisis difícilmente se solucionan con repuestas técnicas. Requieren la acomodación de las creencias, de las actitudes y de las reglas de juego que las provocaron. Está bien ganar tiempo haciendo una cirugía rápida para estabilizar la situación, pero posteriormente se requiere el trabajo de adaptación. R. Heiftez (2002) dice que cuando un paciente viene con un ataque al corazón, no tiene sentido en ese momento intentar convencerle de que deje de fumar, de que haga una alimentación más saludable. Primero, hay que hacer algo inmediato para estabilizarlo, quizá una angioplastia o la reconstrucción de una arteria obstruida o quizá un bypass coronario. Ganar tiempo permitirá abordar luego las causas subyacentes que provocaron la enfermedad, quizá la mala alimentación, el exceso de trabajo, el tabaquismo... Todo ello implica que las soluciones técnicas son una parte de la solución, pero los cambios de conducta son esenciales y no dependen en exclusiva del médico.

En la sociedad actual, para hacer frente a este crisis económica acuciante, se requerirán nuevas reglas que compensen adecuadamente al capital y al trabajo, que impidan las distancias cada vez mayores entre ricos y pobres, que imposibilite que los bancos vampiricen a sus usuarios con condiciones abusivas, pero también habrá que instaurar modelos de consumo razonables y sostenibles y unos valores en que coticen al alza como la solidaridad, la austeridad y

la justicia.

En educación, las medidas de urgencia para cuadrar un presupuesto que casi siempre conducen a una peor atención de los que más la necesitan y a una reducción de la partida de gastos, no parecen estar encaminadas a la estabilización del "enfermo" y a ponerle en situación para un mejor tratamiento de su dolencia en el futuro. Este último, desde nuestra valoración, debería consistir en modificar aquellas prácticas que, aunque avaladas por creencias culturales, no son eficaces y sustituirlas por aquellas otras que garantizan una buena educación.

Los centros que funcionan mal (y los hay) se caracterizan por los sentimientos de desesperanza del profesorado, por su negación en la responsabilidad en el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos y por la resistencia a las intervenciones externas. El profesorado, aunque es consciente de los pobres resultados de su alumnado, no acierta a ver cómo sus esfuerzos pueden cambiar la situación. Se achacan los malos resultados a la escasa capacidad y al entorno familiar y comunitario. Y estas excusas impiden trabajar de otro modo, con otras estrategias y con objetivos compartidos. Aunque se puedan poner en marcha soluciones técnicas de urgencia, el cambio es de adaptación, de las actitudes del profesorado y la cultura escolar. Esto supone un reto complicado a las direcciones de los centros, que tienen que trabajar para modificar *tres conjuntos básicos de creencias* entre el profesorado:

- Todos los alumnos son capaces de aprender cuando se utilizan las estrategias apropiadas de instrucción.
- Aunque el entorno familiar tiene consecuencias importantes para el aprendizaje, los centros son capaces de compensar los efectos negativos de determinadas circunstancias familiares y así lo avalan las investigaciones sobre el valor añadido en educación.
- Lo que los centros escolares necesitan hacer para mejorar el rendimiento en el aprendizaje es conocido y se puede aprender. Se requiere que todo el mundo trabaje en la misma dirección, con objetivos compartidos.

La presión de las administraciones educativas no funciona si no va acompañada por un apoyo sistemático, con las mejores actividades de desarrollo para el profesorado en su lugar de trabajo. Junto al cambio de actitudes, el profesorado tiene que ir ganando confianza en las nuevas técnicas profesionales. Los problemas técnicos y los retos de adaptación suelen darse mezclados, pero necesitan abordajes distintos, muchas veces complementarios para afrontar una crisis.

### 5.2. *La diferencia está en el profesorado, en el buen profesorado*

Este apartado del libro se escribe a principios de septiembre, cuando miles de alumnos se sentarán en sus pupitres, después de un largo y poco productivo verano en términos de aprendizaje. Vienen con libros, cuadernos y mochilas nuevas, quizá también con nuevas ganas e ilusiones renovadas, dispuestos a aprender. Pensemos en dos alumnos que están en el mismo curso y tienen las mismas competencias y conocimientos. Uno de los alumnos A, poco a poco se va rezagando y al final del curso está medio curso atrasado. Esta situación conduce al desconcierto, a la frustración y a la apatía y la desafección con riesgo de absentismo o de abandono escolar. La otra alumna B va pasando los trimestres con esfuerzo y rendimiento y va acabar el año con medio curso de adelanto. En este caso, el interés y la percepción de autoeficacia se ven incrementadas

¿Cuál ha sido la diferencia? Sus profesores.

E. Hanushek (2002) ha establecido que la diferencia entre tener un mal profesor y tener un muy bueno se puede sustanciar en un año de diferencia en los aprendizajes. El alumno con el buen profesor avanza 1,5 en un año, mientras al que le toca con un mal profesor sólo recorre 0,5 en el año. Cuando Hanushek como economista hace sus estudios establece la diferencia entre un profesor muy competente (entre el 5% de los más competentes) y un profesor altamente incompetente entre el 5% de los más incompetentes).

La influencia del profesorado se suele compensar porque el alumnado pasa por profesorado diferente en el mismo año y en años consecutivos. Pero puede suceder que a alguien le toquen profesores

entre el 5% de los más incompetentes durante tres años consecutivos y el desastre está servido. O al revés, que tenga la suerte de que le toquen tres consecutivos entre el 5% de los más competentes y el impulso en los aprendizajes será prácticamente imparable. La huella del buen y del mal profesorado se mantiene mucho tiempo después de la experiencia. La investigación afirma que quienes tienen un entorno socio-familiar más difícil son aquellos que más se beneficiarían de la misma. La buena noticia es que esta situación se puede cambiar, porque tanto la distribución del profesorado como su calidad y competencia profesional se puede mejorar y convertir en excelente.

No hay mucho misterio en lo que hace a un profesor más competente que otro. Hattie (2009), después de revisar cientos estudios sobre los efectos de la enseñanza, afirma que son determinadas variables las que tienen impacto sobre el aprendizaje del alumnado. Veamos cuáles.

### 5.2.1. *El reto y el estímulo permanente al alumnado*

Desde los primeros experimentos de Rosenthal en 1965, se han ido consolidando las evidencias de que las expectativas del profesorado tienen un efecto potente en los aprendizajes del alumnado (Hattie, 2009). Sin embargo, la clave reside en cómo transmiten esas altas expectativas, por ejemplo, a través del elogio o de la aprobación.

C. Dweck (2010) ha demostrado que los alumnos a veces utilizan atajos para evidenciar su valor en determinadas tareas de aprendizaje. O adoptan un interés por los resultados (*performance*) o por el dominio de la materia (*mastery*). Los alumnos con una orientación hacia los resultados quieren demostrar a toda costa su capacidad para hacer la tarea, para obtener una buena nota y para sacar mejor resultado que los demás. Los alumnos que tienen una orientación hacia el dominio de la materia se implican en un aprendizaje profundo y quieren aumentar su competencia en la materia. La finalidad es bien diferente en ambos casos.

Numerosos estudios señalan que la orientación por el saber o por el dominio de la tarea suscita el interés y propician un aprendizaje profundo. Por el contrario, estos mismos estudios argumentan inicialmente en contra de la orientación hacia los resultados porque

entraña dos creencias básicas: la primera es que se necesita una gran inteligencia para tener éxito y la segunda es que el éxito hay que obtenerlo sin gran esfuerzo, sin despeinarse. Estas creencias generan ansiedad cuando uno se enfrenta a tareas complejas o inciertas y los alumnos tratan de esconder su incompetencia para no demostrar debilidad y no piden ayuda. Creen que los otros les juzgarán menos competentes de lo que son y les lleva a hacer menor esfuerzo, a rehuir la ayuda, a posponer las tareas y a evitar las tareas difíciles. Por el contrario, la inclinación genuina hacia el aprendizaje se basa en creencias positivas como que el esfuerzo sostenido conduce al éxito, la conciencia de los beneficios de solicitar y recibir ayuda y apoyo. Estas creencias positivas estimulan la solicitud de ayuda y de apoyo.

Dweck (2006) aconseja al profesorado que evite referencias a la inteligencia o capacidad de los alumnos, las comparaciones sociales y las críticas personales y que les animen a evaluar su propia competencia y prestar atención a los comentarios del profesor. El profesorado debe insistir en que los fallos y los errores son normales en el aprendizaje y en que se puede sacar mucho provecho de ellos.

### 5.2.2. *La creación de entornos positivos de aprendizaje*

El hecho de tener altas expectativas sobre el alumnado muchas veces no se traduce en éxito académico de modo automático. Hay otras variables que combinadas con esta pueden tener un efecto agregado, como es la relación que establece el profesorado con el alumnado. Hay profesores de corte tradicional que tienen grandes expectativas, pero que no se acompañan de una buena relación porque creen que la relación personal con el alumnado y la creación de un buen clima de aula caen fuera de sus obligaciones profesionales. Por el contrario, hay profesores que se empeñan en ser colegas de sus alumnos, pero en este empeño pierden de vista la exigencia por la tarea y por los contenidos académicos. También los hay, pocos afortunadamente, a los que les importa un bledo tanto la tarea como la relación y se desentienden de su obligación moral como educadores. Y por último, están aquellos, una gran mayoría, que conjugan adecuadamente una gran exigencia, acomodada a la capacidad de cada alumno con una

actitud constante de apoyo y consideración. Se ha consolidado en la investigación el prototipo de profesor exigente y empático como cualidades del profesorado eficaz que es capaz de establecer altas expectativas y de apoyar el crecimiento del alumnado. Una vez más, J. Hattie (2009) en su metaanálisis otorga veracidad a esta evidencia diciendo que hay una gran correlación entre eficacia del profesorado y una buena relación con el alumnado. Las variables de eficacia en este tipo de relación están asociadas a:

- No directividad (impulsar actividades y estrategias iniciadas por el alumno)
- Empatía
- Cordialidad
- Énfasis en el uso de las hipótesis, análisis, relaciones de causalidad...

### 5.2.3. *Los objetivos de aprendizaje son claros y manifiestos, se sabe qué hacer, cuándo y por qué. Se instrumentan un conjunto de estrategias para conseguirlos*

Por último, la investigación ha dado muchas vueltas para identificar qué estrategias son más adecuadas para determinados grupos de alumnos de cierta procedencia étnica o estatus familiar y no ha encontrado evidencias suficientes de que unos métodos sean mejor que otros en los procesos de diferenciación. Lógicamente, el conocimiento previo y las actitudes y las disposiciones de los que aprenden determinan el punto de partida en el viaje del aprendizaje. Por ejemplo, cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en vez del competitivo, sacan provecho tanto los grupos con mayores carencias como los más normalizados. La diferenciación didáctica hace que el profesorado eche imaginación para incorporar al aprendizaje a los más refractarios con estrategias más cercanas, más motivadoras, más sofisticadas. Pero estas estrategias también funcionan con éxito con otro tipo de alumnado que está socializado en prácticas más rutinarias.

Lo que se requiere para asegurar la eficacia es el uso inteligente y competente de las estrategias que funcionan. Tiene que haber una selección y un uso intencional de esas estrategias en función de los objetivos pretendidos. El que el alumnado sea poco a poco consciente y entienda lo que se quiere conseguir y las estrategias de aprendizaje que van a garantizar el éxito es un elemento añadido de eficacia, la metacognición. Alguna vez hemos oído que el profesorado tiene que trabajar con dos pantallas de modo simultáneo: una en la que se barajan los objetivos con los contenidos, procedimientos y actitudes del episodio o tarea de aprendizaje; y otra en que se va haciendo conscientes a los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje. El carácter intencional es otra variable de éxito en la actuación del profesorado.

## 5.3. *Características y prácticas del buen profesorado*

En un estudio, realizado en 2001 por Hay McBer para el Dpto. de Educación del Reino Unido, se resumen las principales características de la eficacia del profesorado y se confirman muchos de los atributos ya conocidos de eficacia del profesorado. Los buenos profesores marcan diferencias sustantivas para su alumnado y se manifiestan en tres tipos de factores que están bajo el control profesional del profesorado:

- Las destrezas de enseñanza
- Las características profesionales
- El clima de aula

Cada uno de ellos proporciona modos distintos y complementarios para que los directivos entiendan la contribución que hace el profesorado. Ninguno de ellos en solitario produce un gran valor añadido.




Los tres factores, afirman, son de diferente naturaleza. Dos de ellos - las características profesionales y las destrezas de enseñanza- son factores relacionados con lo que el docente aporta a su trabajo. Las características profesionales son patrones estables de conducta que influyen en las cosas que hacemos normalmente. Entre estas están los episodios que derivan de las destrezas de enseñanza. Aunque las destrezas de enseñanza se pueden aprender, sostener e incrementar, la competencia profesional dependerá de la naturaleza más estable de las características profesionales. El clima de aula, por el contrario, es un resultado que mide la manipulación de ciertas dimensiones que el profesor activa para influir en la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

El estudio concluye con algo que se ha repetido con tozudez a lo largo de este libro, que el profesorado marca diferencias. El profesorado eficaz crea entornos de aprendizaje que favorecen el progreso del alumnado, desplegando sus destrezas de enseñanza junto con un amplio abanico de características profesionales. Los profesores excelentes logran el mejor clima de aprendizaje para conseguir los mejores resultados.

## Las destrezas de enseñanza

Las destrezas de enseñanza son conductas que los profesores eficaces

demuestran cuando enseñan. Incluyen entre otras:

- Implicar al alumnado en la lección.
- Usar variedad de estrategias o métodos de enseñanza.
- Establecer una progresión adecuada en los objetivos del currículo.
- Utilizar distintos tipos de preguntas para comprobar la comprensión.
- ...

A continuación, se describen los siete apartados del siguiente gráfico, que representa lo que los autores obtienen a partir de la agrupación de 35 conductas.




**1.** El profesorado eficaz marca **altas expectativas** para su alumnado. Exigen e inspiran a sus alumnos, esperando lo máximo de cada uno de ellos, de manera que profundicen en las distintas

competencias. Acercan los objetivos a cada alumno mediante fórmulas diversas de diferenciación. Pero animan a todos para que rindan al máximo de sus posibilidades. No se rinden y se contentan con cualquier cosa. Las expectativas son altas, claras y consistentes.

**2.** El profesorado eficaz trabaja de modo intencional **planificando** un marco claro de objetivos para cada unidad. Son sistemáticos en la preparación y en el desarrollo de cada lección. La planificación se hace dentro del contexto más amplio del currículo y de los objetivos a medio plazo. Al principio se conecta con el aprendizaje realizado en sesiones previas y al final se revisa el aprendizaje realizado.

**3.** El profesorado eficaz utiliza un repertorio variado de **estrategias de enseñanza** y técnicas para lograr la implicación del alumnado en la tarea. Algunas actividades son dirigidas por el profesor, de otras se responsabilizan los alumnos solos o en grupos, pero siempre con un ritmo adecuado. El profesorado presenta la información con claridad y entusiasmo. Usa variedad de estrategias para conseguir la implicación del alumnado.

**4.** El profesorado eficaz es bueno en la **gestión del alumnado.** Los alumnos se sienten seguros en clase y reina el orden. Este clima de sosiego productivo intenta que el alumnado esté dedicado la mayoría del tiempo a la tarea, aumentando las oportunidades de aprendizaje. El profesorado tiene claras las fronteras del comportamiento aceptable y afronta con decisión cualquier desviación. Utilizan buenas técnicas de presentación para captar la atención del alumnado. Suelen jugar a "pillarles siendo buenos" para reforzar conductas positivas y nos se les escapa nada de lo que sucede en clase. Tienen ojos en el cogote.

**5.** El profesorado eficaz maneja con sabiduría **el tiempo y los recursos.** El uso adecuado del los tiempos produce buenos aprendizajes. Las lecciones tienen una estructura clara y se usa cada minuto del tiempo disponible. Esta conducta modela los usos del tiempo personal del alumnado. Las actividades se suceden con agilidad, las transiciones son breves y el profesorado logra que el 90% del tiempo sea productivo. Todo el mundo esté implicado en alguna tarea valiosa que conduce a aprendizajes.

**6.** El profesorado eficaz utiliza un amplio abanico de métodos y técnicas de **evaluación** para comprobar el progreso del alumnado. Esta comprobación se hace mediante pruebas orales y escritas, preguntas u observación del trabajo realizado. Convierten este trabajo en información valiosa para el alumnado, de modo que reoriente sus trabajos y estrategias cuando no conducen al éxito. Animan al alumnado a hacer su propia valoración de los resultados, dándoles criterios oportunos. Insisten en la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje.

**7.** Los **deberes** o trabajos para casa permiten ampliar el tiempo de dedicación a las tareas escolares y que el alumnado asuma la responsabilidad de hacer trabajos de modo independiente, aprendiendo a organizarse. El profesorado eficaz ajusta los deberes a la capacidad y a las necesidades individuales. El trabajo para casa no es excesivo y está integrado con el trabajo de clase. Se revisa de modo sistemático el trabajo, se corrige y se devuelve de modo constructivo.

### 5.4. *La dirección y el desarrollo profesional del profesorado*

Por desgracia, en nuestro entorno, las direcciones de los centros públicos no tienen influencia alguna ni en la selección ni en la asignación del profesorado a sus centros respectivos. Por tanto, pierden ya una posibilidad de dotarse con plantillas con una mezcla generacional adecuada, con perfiles complementarios que se ajusten a las necesidades del centro y permitan dar el servicio educativo que la comunidad escolar requiere. Sigue siendo una tarea pendiente para las administraciones públicas mejorar sus procesos de selección de modo que entren los mejores. Sigue siendo un reto para las administraciones educativas la asignación del personal de acuerdo a las necesidades de los centros, asegurando la idoneidad de las plantillas, la estabilidad de las mismas y su desarrollo profesional.

A los centros y a las direcciones de los mismos les queda la responsabilidad muchas veces no reconocida y frecuentemente no asumida de favorecer la mejora de la práctica profesional del

personal. De acuerdo al saber común compartido por las direcciones, un centro funciona bien cuando los profesores hablan de su práctica profesional, se observan mutuamente en sus actividades de aula y se reúnen para programar de modo conjunto las experiencias de aprendizaje que proponen a su alumnado y para evaluar los resultados de aprendizaje. Suelen utilizar para ello las siguientes estrategias:

- La socialización profesional en la cultura del centro de personal recién integrado.
- La evaluación sistemática de la práctica docente y las consiguientes oportunidades de aprendizaje de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Convertir el trabajo en aprendizaje con técnicas de desarrollo interno como el *coaching*, la observación mutua o aprendizaje clínico y la creación de comunidades que impulsen el aprendizaje compartido.

Los directores saben que los centros tendrían todavía mejores resultados de los que tienen si todos pudiesen compartir el conocimiento práctico acumulado sobre el aprendizaje. Es difícil llegar a este conocimiento disponible y, por ello, es dificultoso de compartir, por su carácter tácito o implícito. El gran reto de la gestión del conocimiento no es solo producirlo en la propia organización o importarlo de otras latitudes, sino cómo hacerlo útil y extenderlo a nuevos miembros del grupo o a otros grupos. La adquisición, la transferencia y el uso del conocimiento profesional abren nuevos interrogantes y nuevas perspectivas para quienes deben establecer políticas educativas de desarrollo profesional.

Entre las modalidades de adquisición está la socialización profesional, que permite el contagio del conocimiento profesional tácito o implícito. Como el conocimiento no es algo concreto, tangible como la información, sino conocimiento mezclado con experiencia, reflexión, contexto... las escuelas deben, en primer lugar, prestar atención tanto al conocimiento implícito en las prácticas como al conocimiento explícito como justificación de la actuación profesional.

Los centros responsables apuestan por elementos distintivos como son

los procesos internos de aprendizaje, la creación de coherencia a través del aprendizaje conjunto, la sostenibilidad y el desarrollo de la capacidad interna, la resolución de los problemas y la creación de conocimiento abordando las dificultades que se presentan en contextos concretos. Con todo, echan mano de las distintas áreas de conocimiento disponible:

- **Conocimiento práctico.** Normalmente privado e implícito en las prácticas profesionales del grupo. Lo que la gente sabe y aporta como activo a su tarea.
- **Conocimiento teórico.** El conocimiento público que se ha ido asentando a través de la reflexión colectiva, de la investigación y de las evidencias contrastadas.
- **Conocimiento en construcción.** A través del trabajo conjunto y de la investigación en la resolución de los problemas de la práctica.

Una de las características de este modelo es la interrelación de los distintos tipos de conocimiento. En la conexión de distintos tipos de conocimiento y de personas se activa la generación de nuevas repuestas más ajustadas a las necesidades y más funcionales. Es un modelo circular y no lineal. Los modelos lineales de desarrollo profesional -alguien tiene una respuesta elaborada, se comunica verbalmente sin práctica y sin modelación, se espera que la respuesta se convierta en práctica habitual- no funcionan y, a pesar de ello, seguimos insistiendo en ellos en contra de las evidencias acumuladas. En las redes se demuestra que las oportunidades de aprendizaje son más complejas, caóticas y desordenadas y que el verdadero aprendizaje supone hacer las cosas de otro modo.

Ciertas prácticas, como la preparación conjunta de las clases, la observación mutua, la reflexión conjunta de los efectos producidos, son importantes en la creación del conocimiento y en su transferencia. Funcionan de modo ágil en las redes internas y se pueden utilizar en las externas. En las redes externas se ha puesto de moda una inmejorable oportunidad de la que muchas veces no se saca todo el provecho, las visitas mutuas.

### 5.4.1. *El aprendizaje del profesorado*

El aprendizaje individual y colectivo del profesorado es la base de los procesos de mejora y el vehículo necesario para mejorar el aprendizaje y los rendimientos del alumnado. Cuando el aprendizaje del profesorado se basa en una evaluación genuina y en el entendimiento de cómo aprenden los alumnos, pueden realizar adaptaciones de su propia práctica para obtener resultados más eficaces con su alumnado. Las direcciones escolares deben establecer una serie de condiciones que facilitan el aprendizaje del profesorado. De acuerdo a la síntesis de H. Timperley (2009), algunas de ellas son:

- El profesorado experimenta e integra conocimiento y destrezas.
- El profesorado tiene muchas oportunidades de aprender y de aplicar lo aprendido.
- Las creencias del profesorado se contrastan con las evidencias asentadas.
- Tienen que tener oportunidades de procesar su aprendizaje con compañeros.

### 5.4.2. *Conectar aprendizaje del profesorado con aprendizaje del alumnado*

Esta conexión se convierte en la principal palanca de desarrollo y mejora de los centros, tanto en resultados de aprendizaje como de resultados más amplios de desarrollo del alumnado. Profesorado y alumnado pasan la mayor parte del tiempo en las aulas y lo que sucede en ellas es extremadamente complicado y queda influido no solo por la planificación, sino también por las relaciones, el clima de aprendizaje y la motivación de los participantes. El *coaching* o entrenamiento entre iguales aporta oportunidades para cuestionar la práctica en compañía y sacar consecuencias. Como es una actividad personalizada de desarrollo profesional, se puede acomodar bien a las preocupaciones de determinados profesores en la mejora del aprendizaje de su alumnado.

Las direcciones escolares y el profesorado son cada vez más

conscientes de la relación entre implicación en la tarea, evaluación formativa y aprendizaje del alumnado. J. Hattie (2009) lo reitera en las conclusiones de su metaanálisis. El papel profesional del profesorado es exigente y algunas veces se concentran en los aspectos básicos de la supervivencia en el aula, más que en los retos intelectuales y prácticas de la enseñanza. Se establecen rutinas de trabajo, de enseñanza y de exigencia de resultados que a veces imposibilitan el verdadero aprendizaje y pasan por alto muchos detalles de la práctica. La observación mutua y el entrenamiento entre iguales pueden desmontar esta situación y hacer conscientes a cada uno de sus propias limitaciones.

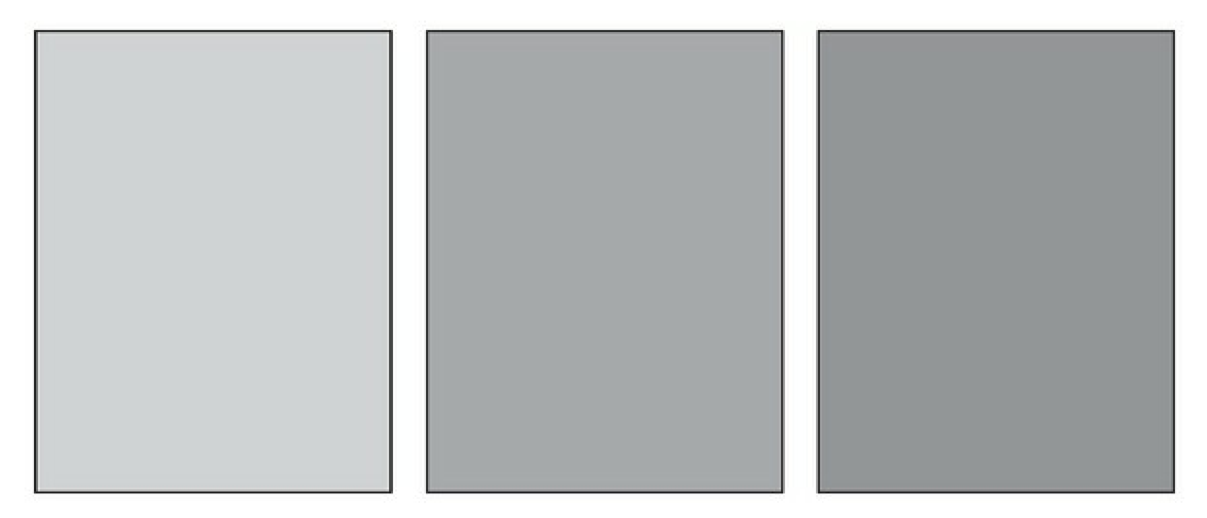
Las verdaderas comunidades de aprendizaje crean oportunidades de establecer relaciones de colaboración en un marco de confianza y de confidencialidad que ayudan a incrementar el capital social e intelectual de los centros.

## 5.5. *Actividad 1: Entendimiento colectivo de la competencia del profesorado*



1. Individualmente, responder por escrito, de acuerdo al color y tarea que te toque, a las siguientes preguntas (cinco minutos):

- ¿Qué debe saber un profesor de 4º de Primaria? (rosa)
- ¿Qué debe saber hacer un profesor de 4º de Primaria? (naranja)
- ¿Cómo debe ser un profesor de 4º de Primaria? (verde)



2. En los grupos establecidos, llegar a un acuerdo sobre las cinco prioridades básicas en cada uno de los aspectos señalados. Se escriben los acuerdos en una cartulina grande y se cuelgan de la pared (15 minutos).

**1. Conocimientos, saberes, comprensión:**
**2. Destrezas, habilidades, procedimientos, rutinas:**
**3. Actitudes, disposiciones, valores, creencias:**

3. Un portavoz comunica los resultados al gran grupo. Responde a las preguntas que surjan, sin hacer extensos comentarios (cinco minutos) .

## 5.6. *Actividad 2: Lista de control sobre las destrezas del profesorado* *(1)*

**Finalidad:**

Reflexionar sobre las prácticas del profesorado en el aula de modo individual o colectivo.

**Materiales:**

Una copia del cuestionario para cada profesor. En cuestionario se puede adaptar a la cultura del centro, modificando la redacción de algún ítem, eliminado o incorporando alguno nuevo. No sería inteligente desnaturalizar el mismo, desvirtuando su intención que es reflexionar sobre la evaluación para el aprendizaje.

**Proceso:**

● El equipo directivo es consciente de la utilidad del cuestionario y de la oportunidad de su uso porque el centro, por ejemplo, está reflexionando sobre sus prácticas de aula.

● Se reparte el cuestionario definitivo al profesorado que lo cumplimenta, siguiendo las indicaciones, de modo individual. Cada miembro del centro puntúa atendiendo a su percepción del cumplimiento de los ítems en las prácticas de centro de acuerdo a la siguiente escala:

- Nada
- Algo
- Regular
- Bastante
- Mucho

● Se tabulan los resultados, se presentan al colectivo y se realiza la reflexión pertinente. Es conveniente usar tablas y gráficas. De la discusión se puede derivar alguna actuación para incorporar prácticas en cuyo uso se puede mejorar: cómo hacer partícipe al alumnado de los objetivos y criterios de evaluación, cómo preguntar y dar *feedback* con eficacia, cómo incorporar la dimensión funcional y aplicativa de los aprendizajes...

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Altas expectativas**<br>**El profesor...** | | | | | |
| 1. Propone altos niveles de esfuerzo y de exigencia. | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. Usa la diferenciación para implicar a todos los alumnos de clase. | | | | | |
| 3. Utiliza estrategias de motivación diferenciadas. | | | | | |
| 4. Estimula que el alumnado asuma la responsabilidad de su aprendizaje. | | | | | |
| 5. Parte de las experiencias e ideas previas de sus alumnos. | | | | | |
| **2. Planificación**<br>**El profesor…** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. Comunica con claridad los objetivos al principio de cada unidad. | | | | | |
| 2. Dispone de los materiales y recursos necesarios para la unidad. | | | | | |
| 3. Establece conexión con los objetivos del currículo. | | | | | |
| 4. Revisa los aprendizajes realizados al final de cada clase. | | | | | |
| **3. Variedad de estrategias**<br>**El profesor…** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. Implica a todos y a cada uno en el aprendizaje propuesto. | | | | | |
| 2. Utiliza gran variedad de actividades y de métodos de enseñanza. | | | | | |
| 3. Aplica estrategias adecuadas para conseguir los objetivos del currículo. | | | | | |
| 4. Usa un amplio repertorio de preguntas para comprobar la comprensión. | | | | | |
| 5. Anima a usar técnicas variadas de resolución de problemas. | | | | | |
| 6. Explica y da instrucciones con claridad. | | | | | |
| 7. Las actividades prácticas tienen una finalidad clara. | | | | | |
| 8. Escucha con atención al alumnado y les da respuestas adecuadas. | | | | | |
| **4. Gestión del alumnado**<br>**El profesor…** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. Mantiene al alumnado en la tarea durante la clase. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. Corrige con prontitud las conductas inadecuadas. | | | | | |
| 3. Reconoce y alaba el esfuerzo y la dedicación. | | | | | |
| 4. Trata a los diferentes alumnos de modo justo. | | | | | |
| 5. Minimiza las interferencias en los procesos de aprendizaje. | | | | | |
| **5. Gestión del tiempo y de los recursos**<br>**El profesor…** | | | | | |
| 1. Estructura la lección para usar bien el tiempo disponible. | | | | | |
| 2. La lección dura el tiempo planificado. | | | | | |
| 3. Se hace un uso productivo de los recursos. | | | | | |
| 4. Utiliza un ritmo adecuado a las tareas. | | | | | |
| 5. Distribuye con criterio el tiempo de atención al alumnado. | | | | | |
| **6. Evaluación**<br>**El profesor…** | | | | | |
| 1. Enfoca la evaluación a la comprensión, a la memorización de los hechos, al dominio de las destrezas y a la aplicación funcional de lo aprendido. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 2. Utiliza distintas pruebas para comprobar comprensión y aprendizaje. | | | | | |
| 3. Reconoce los errores de concepto y los aborda. | | | | | |
| 4. El trabajo del alumnado es valorado y corregido con periodicidad. | | | | | |
| 5. Da pautas al alumnado para hacerlo mejor la próxima vez. | | | | | |
| **7. Deberes**<br>**El profesor…** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. Manda deberes para consolidar o ampliar lo aprendido en clase. | | | | | |
| 2. Se comprueba la realización de los deberes y se revisa el trabajo en clase. | | | | | |
| 3. Explica las ventajas del tiempo de dedicación extra que suponen los deberes. | | | | | |

## 5.7. *Actividad 3: El clima del centro*

El clima escolar, ya sea positivo o negativo, no se explica, exclusivamente ni por el origen social del alumnado ni por el emplazamiento geográfico del centro. Centros comparables por su entorno y por sus condiciones estructurales tienen climas muy diferentes. Cada escuela o cada centro escolar marca diferencias importantes.

La escuela es un microcosmos, un ámbito consistente de relación que no tiene capacidad de intervención en aquellas variables que no controla. Sin embargo, tiene mecanismos potentes de intervención en las variables endógenas: las relaciones interpersonales (profesor-alumno, alumno-alumno, etc.), el clima de centro, las normas implícitas y explícitas de convivencia, la articulación de programas de mejora (mediación de conflictos entre iguales, desarrollo de capacidades sociales...).

Para preguntarnos por su impacto en el desarrollo de las destrezas emocionales y sociales es útil fijarnos en el clima de aprendizaje, en el clima físico y en el clima social de nuestro centro. Las siguientes pautas de reflexión que pueden ayudar al equipo directivo están tomadas de los materiales SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) publicados por el Dpto. de Educación del Reino Unido.

**El clima de aprendizaje**

| **Aprendizaje emocional y social** | **Preguntas a plantearse** |
|---|---|
| Autoconciencia | • ¿Se anima al profesorado y al alumnado a convertirse en aprendices reflexivos? ¿Conocen sus estilos y preferencias de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles?<br>• ¿Se incorporan en el proceso de aprendizaje el lenguaje, los temas y las destrezas del desarrollo emocional y social? |
| | • ¿El alumnado y el profesorado tiene tiempo y oportunidades para calmarse cuando están enfadados |

| | |
|---|---|
| Manejo de sentimientos | o frustrados?<br>• ¿Se enseña a los alumnos a manejar sus sentimientos?<br>• ¿El alumnado y el profesorado tienen oportunidad de hablar de sus sentimientos? |
| Motivación | • ¿Todo el mundo puede tener éxito?<br>• Son claras y positivas las expectativas sobre cada uno?<br>• ¿Se dan segundas oportunidades después de un fracaso? |
| Empatía | •¿Se anima a todos/as a entender los pensamientos y sentimientos de los demás? |
| Destrezas sociales | • ¿Se puede aprender en grupos de trabajo cooperativo?<br>• ¿Se anima a todos/as a participar y a sentirse incluidos? |

**El clima social**

| Aprendizaje emocional y social | Preguntas a plantearse |
|---|---|
| Autoconciencia | • ¿Existe un clima abierto y respetuoso en el que todos pueden plantear preocupaciones y dificultades?<br>• ¿Todos se sienten seguros para asumir riesgos y demostrar empatía?<br>• ¿Todo el mundo se siente libre del acoso y de la intimidación?<br>• ¿Hay reglas, expectativas y límites claros?<br>• ¿Existen pautas para atajar los prejuicios raciales y otros tipos de estereotipos? |
| Manejo de sentimientos | • ¿El planteamiento de la disciplina anima tanto al profesorado como al alumnado a reflexionar sobre sus sentimientos y a manejarlos correctamente? |

| | |
|---|---|
| sentimientos | • ¿Se exige a todos a hacerse responsables de sus comportamientos? |
| Motivación | • ¿Se toman en consideración las sugerencias de todos (padres/madres, alumnado, profesorado…) e influyen en el modo de organizarse?<br>• ¿Tiene éxito la escuela promoviendo culturas de planificación y de esfuerzo? |
| Empatía | • ¿Se promueve de modo activo la tolerancia?<br>• ¿Los incidentes se tratan de modo que susciten empatía entre el alumnado? |
| Destrezas sociales | • ¿La gente se siente cuidada y tenida en cuenta?<br>• ¿Todos valoran, respetan y escuchan las opiniones de los demás? |

**El entorno físico**

| Aprendizaje emocional y social | Preguntas a plantearse |
|---|---|
| Autoconciencia | • ¿Los paneles fomentan la interacción y estimulan la curiosidad?<br>• ¿El entorno ofrece posibilidades de descubrir cualidades y talentos? |
| Manejo de sentimientos | • ¿Hay sitios adónde acudir para calmarse y reflexionar?<br>• ¿Existen carteles que recuerden que hay que pararse y pensar antes de actuar? |
| Motivación | • ¿Los espacios son atractivos y estimulantes?<br>• ¿Se promueve la participación, el sentimiento de pertenencia y la responsabilidad, p. e. en la limpieza, orden y mantenimiento de los locales?<br>• ¿Se refleja el trabajo y los logros de las personas? |
| Empatía | • ¿Son visibles todas las culturas y entornos sociales |

| | |
|---|---|
| Destrezas sociales | • ¿Los espacios son acogedores y agradables a la vista?<br>• ¿Se fomenta el sentido de la propiedad del centro y de la pertenencia?<br>• ¿Los espacios permiten distintas actividades para desarrollar las habilidades sociales, p. e. juegos de grupo, de pareja, actividades de relajación, charlas confidenciales…? |

## 5.8. *Actividad 4: Determinar el perfil del puesto: profesor de 4º de Primaria*

| **Perfil** | **Profesor/tutor de 4º de Primaria** | |
|---|---|---|
| **Finalidad del puesto** | | |
| **Funciones y responsabilidades** | | |
| **Conocimientos y destrezas** | | |
| **Cualidades personales (Inteligencia Emocional)** | **Conciencia de uno mismo** | **Conciencia social** |
| | **Gestión de uno mismo** | **Gestión de las relaciones** |

| **Perfil** | **Profesor/tutor de 4º de Primaria** |
|---|---|
| **Finalidad del puesto** | **• Animar y facilitar los procesos de aprendizaje que permitan lograr a todos y a cada uno de los alumnos un desarrollo aceptable de sus competencias básicas (conocimientos, destrezas, actitudes y valores).**<br>**• Preocuparse por el bienestar fsico y emocional de sus alumnos y de los del resto de la escuela.**<br>**• Colaborar con el resto del profesorado y de la comunidad escolar en la organización colectiva de las experiencias de aprendizaje.** |
| | |

| | |
|---|---|
| **Funciones y responsabilidades** | • Preparar las lecciones y estimular el aprendizaje al máximo nivel en cada alumno y alumna:<br>- Siguiendo los programas de estudio establecidos en el ciclo o departamento.<br>- Llevando a cabo las evaluaciones pertinentes.<br>- Dejando constancia de los logros conseguidos.<br>- Controlando el progreso de cada alumno, de acuerdo a las directrices del ciclo o del Departamento.<br>• Lograr un buen clima de aula de acuerdo a la política de la escuela y demostrar buenas prácticas relativas a la puntualidad, al comportamiento aceptable y al tiempo útil dedicado a las tareas de aprendizaje.<br>• Contribuir a las tareas colectivas de coordinación y de trabajo en grupo para asegurar la continuidad y progresión en el trabajo del alumnado.<br>• Ejercer funciones de liderazgo en el aula y fuera de ella, en los proyectos colectivos.<br>• Aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional especialmente en el ámbito de trabajo.<br>• Hacer un seguimiento sistemático de sus alumnos y velar por su bienestar.<br>• Comunicarse con eficacia con las familias de sus alumnos y con el resto del entorno de la escuela. |
| | **El profesor/a tutor/a de 4º de Primara debe demostrar conocimiento, comprensión y dominio práctico de:**<br>• Los principios y las prácticas de la gestión de la E-A, de la planificación y de la asignación de los recursos. |

| | | |
|---|---|---|
| **Conocimientos y destrezas** | • El conocimiento y la comprensión de las áreas de las que es responsable.<br>• Los principios del seguimiento y la evaluación formativa.<br>• Los principios y las prácticas de implementación de los cambios.<br>• La aplicación de las tecnologías de la información y comunicación a las distintas áreas del currículo.<br>… | |
| **Cualidades personales (Inteligencia Emocional)** | • **Conciencia de uno mismo**<br>• Conciencia emocional<br>• Valoración ajustada de uno mismo | • **Conciencia social**<br>• Empatía<br>• Conciencia de la organización<br>• Orientación de servicio |
| | • **Gestión de uno mismo**<br>• Autocontrol emocional<br>• Transparencia<br>• Capacidad de adaptación<br>• Motivación de logro<br>• Iniciativa<br>• Optimismo | • **Gestión de las relaciones**<br>• Ayuda a otros en su desarrollo<br>• Liderazgo de inspiración<br>• Catalizador de cambios<br>• Influencia<br>• Gestión de conflictos<br>• Colaboración y trabajo en equipo |

## 5.9. *Actividad 5: Variables de calidad en el aula* *(2)*

**Finalidad:**

Reflexionar sobre las conductas del profesorado en el aula de modo individual o colectivo.

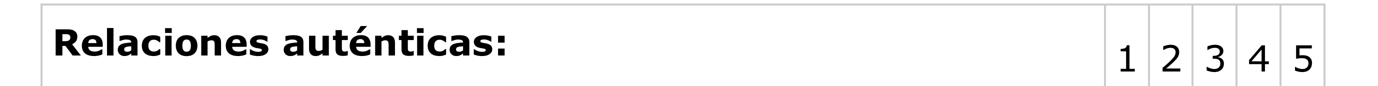
individual o colectivo.

**Materiales:**

Una copia del cuestionario para cada profesor. En cuestionario se puede adaptar a la cultura del centro, modificando la redacción de algún ítem, eliminado o incorporando alguno nuevo. No sería inteligente desnaturalizar el cuestionario, desvirtuando su intención que es reflexionar sobre las conductas del profesorado en las aulas.

**Proceso:**

- El equipo directivo es consciente de la utilidad del cuestionario y de la oportunidad de su uso porque el centro, por ejemplo, está reflexionando sobre sus prácticas de aula del profesorado.
- Se reparte el cuestionario definitivo al profesorado que lo cumplimenta, siguiendo las indicaciones, de modo individual. Cada miembro del centro puntúa atendiendo a su percepción del cumplimiento de los ítems en las prácticas de centro de acuerdo a la siguiente escala:
  - Nada
  - Algo
  - Regular
  - Bastante
  - Mucho
- Se tabulan los resultados, se presentan al colectivo y se realiza la reflexión pertinente. Es conveniente usar tablas y gráficas. De la discusión se puede derivar alguna actuación para incorporar prácticas en cuyo uso se puede mejorar: cómo hacer partícipe al alumnado de los objetivos y criterios de evaluación, cómo preguntar y dar *feedback* con eficacia, cómo incorporar la dimensión funcional y aplicativa de los aprendizajes, cómo transmitir altas expectativas de dedicación y de rendimiento al alumnado, cómo ampliar el abanico de estrategias docentes en el centro...



| **Relaciones auténticas:** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • Demuestran consideración positiva con todos y con cada uno de los alumnos. | | | | | |
| • Establecen un sistema de relaciones consistente y justo que promueve la confianza mutua. | | | | | |
| • Entienden que la comunicación con los alumnos implica escuchar tanto como hablar y lo practican. | | | | | |
| • Organizan el aula como un espacio experimental en el que caben las opciones, la asunción de riesgos, la posibilidad de equivocarse y la responsabilidad personal. | | | | | |

| **Límites y expectativas:**<br>**Los profesores…** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Establecen normas claras y expectativas positivas sobre el comportamiento de los alumnos. | | | | | |
| • Promueven un sistema de incentivos y sanciones que favorece la autoestima y la autorregulación de los alumnos. | | | | | |
| • Utilizan estrategias variadas de organización de aula para crear y mantener un clima productivo de aprendizaje. | | | | | |
| • Son consistentes sin llegar a ser inflexibles dando respuesta a los alumnos y a los incidentes críticos. | | | | | |

| **Planificación de la enseñanza:**<br>**Los profesores…** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Introducen variedad en la programación de las unidades didácticas. | | | | | |
| • Ajustan constantemente la programación y las estrategias de aula a las respuestas de sus alumnos. | | | | | |
| • Utilizan estrategias para que los alumnos encuentren sentido a la actividad de clase. | | | | | |
| • Programan coordinadamente los deberes para casa para reforzar y ampliar los aprendizajes. | | | | | |

| **Repertorio de estrategias didácticas:**<br>**Los profesores…** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Poseen destrezas variadas para la gestión del aula. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • Poseen destrezas variadas para la gestión del aula. | | | | | |
| • Utilizan diversos modelos y estrategias de enseñanza. | | | | | |
| • Ensayan nuevos modelos como parte de su desarrollo profesional. | | | | | |
| • Reflexionan, solos y en colaboración, sobre sus prácticas de aula. | | | | | |

| **Colaboración entre profesores:**<br>**Los profesores...** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Ponen en común sus estrategias didácticas y los criterios de selección de acuerdo a las distintas variables. | | | | | |
| • Elaboran guías para las nuevas estrategias que incorporan. | | | | | |
| • Establecen criterios homogéneos de evaluación del alumnado, coherentes con las estrategias utilizadas. | | | | | |
| • Se observan mutuamente y colaboran en las lecciones de los compañeros. | | | | | |

| **Reflexión sobre la enseñanza:**<br>**Los profesores...** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| • Recogen sistemáticamente datos de aula para alimentar sus decisiones. | | | | | |
| • Utilizan procedimientos eficaces para valorar el impacto de las innovaciones didácticas en el aprendizaje de sus alumnos. | | | | | |
| • Se implican en la recogida de datos y en la atribución de significado a los mismos. | | | | | |
| • Establecen reglas claras y consistentes para la recogida, el control y el uso de los datos del centro escolar. | | | | | |

---

**(1)** A partir del estudio de Hay McBer (2001).

Ver Texto

---

**(2)** Adaptado de: *Mapping change in schools: The Cambridge manual of research techniques*. Cambridge University (2004).

Ver Texto

---

# Anexo 1: Referencias originales de la recopilación

| Capítulo I: LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN | |
|---|---|
| 1. Política educativa y liderazgo | **OGE nº 3 (2010): Política educativa y liderazgo. A. Campo** |
| 2. Un ejercicio de prospectiva educativa | **OGE, nº 1 (2009): Un ejercicio de prospectiva educativa. A. Campo** |
| 3. Calidad y planificación estratégica | **OGE nº 2 (2009): Calidad y planificación estratégica. M. Alonso** |
| 4. Los planes de mejora | **OGE Los planes de mejora (Recopilación y aportación ad hoc) A. Campo** |
| 5. El plan de desarrollo profesional de los directivos | **OGE, nº 2 (2011): El plan de desarrollo profesional de los directivos. A. Campo y N. Zaitegi** |

| Capítulo II: EL TRABAJO EN RED | |
|---|---|
| 1. Trabajar y aprender en grupos | **OGE nº 3 (2008): Trabajar y aprender en grupos. A. Fernández. y A. Campo** |
| 2. El conocimiento y las redes de aprendizaje | **OGE nº 3 (2009): La gestión del conocimiento y redes de aprendizaje. A. Campo** |
| 3. Redes y desarrollo profesional | **OGE nº 5 (2009): Redes y desarrollo profesional. A. Campo y J. Grisaleña** |
| 4. El papel del liderazgo en las redes | **OGE nº 6 (2009): El papel del liderazgo en las redes. A. Campo y A. Fernández** |
| 5. Los conflictos en los centros escolares | **OGE nº 4 (2009): Los conflictos en los centros escolares. N. Zaitegi y A. Campo** |
| | |

| Capítulo III: LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO | |
|---|---|
| 1. Las escuelas inteligentes | **OGE nº 2 (2010): Las escuelas inteligentes. A. Campo** |
| 2. Características de las escuelas que aprenden | **OGE nº 3 (2010): Características básicas de las escuelas que aprenden. J. Grisaleña y A. Campo** |
| 3. Culturas de | |

| | |
|---|---|
| aprendizaje en los centros | **en los centros. A. Campo** |
| 4. Escuelas ricas en datos. | **OGE nº 5 (2010): Escuelas ricas en datos". A. Fernández y A. Campo** |
| 5. La gestión de las reuniones | **OGE nº 4 (2008): Las reuniones en los centros educativos. N. Zaitegi y C. Biain** |

| **Capítulo IV: EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO** | |
|---|---|
| 1. Liderazgo y aprendizaje | **OGE nº 1 (2011): Liderazgo y aprendizaje". A. Campo** |
| 2. Las claves del aprendizaje | **OGE nº 3 (2011): En busca de las claves del aprendizaje. A. Campo** |
| 3. La dirección y las experiencias de aprendizaje | **OGE nº 4 (2011): La dirección y las experiencias de aprendizaje. A. Campo** |
| 4. La evaluación para el aprendizaje | **OGE nº 5 (2011): La evaluación para el aprendizaje. A. Campo y A. Fernández** |
| 5. La dirección y las prácticas docentes | **OGE nº 6 (2011): La dirección escolar y las prácticas docentes. A. Campo y J. Grisaleña** |

# Anexo 2

## Catálogo de actividades: Capítulo I

| Apartado | Nº actividad | Título | Utilidad | Tipo | Págin |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | No hay actividades prácticas | | | |
| 2 | 2.2.1 | Tendencias globales y retos educativos | Reflexionar sobre los retos educativos del futuro | Actividad grupal | 43 |
| 2 | 2.2.2 | Implicaciones educativas | Determinar las implicaciones educativas de los nuevos retos | Actividad grupal | 44 |
| 2 | 2.2.3 | Esbozar políticas educativas | Desarrollo de una línea educativa política | Actividad grupal | 46 |
| | Anexo 1 | Tendencias de futuro | Resumen del estudio de la OCDE, 2008 | Listado | 49 |
| | Anexo 2 | Políticas posibles a desarrollar | Políticas de futuro del Forum de Euskadi | Listado | 51 |
| | Anexo 3 | Técnica del *World Café* | Herramienta de diálogo para descubrir significados compartidos | Guía | 52 |
| | | | Todo el apartado | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 3.2 | Planificación estratégica | está planteado como actividad concatenada con distintos pasos para formular las líneas estratégicas de un centro escolar | Guía | 54 |
| 4 | Anexo 1 | Guías para la planificación | Plantilla que indica las fases importantes en los procesos de mejora | Plantilla | 88 |
| 5 | 5.3.1 | Perfil de un director. Inglaterra | Modelo de concreción de la actividad y la práctica directiva | Modelo | 97 |
| 5 | 5.3.2 | Modelo ISLLC, 2008 | Estándares que especifican las distintas funciones de la dirección | Normativa | 99 |
| 5 | 5.4.1 | DAFO personal | Herramienta diagnóstica para diseñar el plan de desarrollo personal | Actividad | 103 |
| 5 | 5.4.2 | Dirección y | Permite dar *feedback* sobre las | Lista de | 104 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 5.4.2 | liderazgo | preferencias y destrezas directivas | control | 104 |
| 5 | 5.5.2 | Propuesta de desarrollo profesional | Se plasman los objetivos de desarrollo personal y profesional | Plantilla | 111 |

**Catálogo de actividades: Capítulo II**

| Apartado | Nº actividad | Título | Utilidad | Tipo | Pá |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.2.1 | ¿Conjunto de individuos o grupo? | Diferencias entre grupos aleatorios y grupos con objetivos | Guía | |
| 1 | 1.2.2 | Grupos informales en el centro | Identificar los grupos informales de un centro | Guión | |
| 1 | 1.3.1 | Inventario de equipos o grupos de coordinación | Realizar un inventario de todos los equipos de un centro | Actividad | |
| 1 | 1.4.1 | Detección de las áreas susceptibles de coordinación en mi centro | Señalar las necesidades de coordinación en tareas distintas | Guía | |
| 1 | 1.5.1 | Constitución y primeros pasos de un equipo de trabajo | Tareas en la constitución de un grupo de trabajo | Guía | |
| | | | Examinar los | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.6.1 | de los problemas de un grupo de trabajo | factores que facilitan o dificultan la operatividad de un grupo | Plantilla |
| 1 | 1.6.2 | Consideración de los roles en un grupo | Identificar los distintos roles de un equipo y personas que los ejercen | Plantilla |
| 1 | 1.6.3 | Observación no participante de un grupo de trabajo | Protocolo para realizar la observación de u grupo de trabajo | Protocolo |
| 1 | 1.7.1 | Valoración sobre las competencias para el ejercicio de la coordinación | Valorar la coordinación de un grupo | Guía |
| 2 | 2.3 | Mapa de tu red | Visualizar y concretar un mapa de una red | Plantilla |
| 2 | 2.4 | Niveles de aprendizaje | Aportar datos sobre el nivel de aprendizaje en una red | Cuestionario |
| 3 | 3.3.1 | Guía de observación en el aula | Pauta para realizar las observaciones de aula | Guía y plantilla |
| 3 | 3.3.2 | Protocolo para las visitas mutuas o visitas de aprendizaje | Ayudar a realizar con provecho las visitas mutuas o visitas de aprendizaje | Protocolo |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 3.3.3 | Redes de aprendizaje en los centros | buen funcionamiento de las redes | Cuestionario |
| 4 | 4.4 | El papel de los líderes en las redes | Factores de liderazgo en una red y guía para su valoración | Listado y preguntas |
| 4 | Anexo 1 | Redes de aprendizajes | Resumen de las características básicas de una red | Listado |
| 4 | Anexo 2 | Ventajas de las redes | Ventajas del funcionamiento en red | Listado |
| 5 | 5.3.2 | Compartir percepciones sobre los conflictos | Actividad para compartir creencias sobre los conflictos | Escala de valoración |
| 5 | 5.3.3 | Indicadores de conflictos latentes | Valorar incidentes críticos de malestar | Plantilla |
| 5 | 5.3.4 | Estrategias ante los conflictos | Identificar las estrategias de solución de conflictos en el centro | Escala |
| 5 | 5.3.5 | Proceso en la gestión positiva de los conflictos | Pasos para solucionar con eficacia los conflictos | Guía |

**Catálogo de actividades: Capítulo III**

| Apartado | Nº actividad | Título | Utilidad | Tipo |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.4 | Auditoría del conocimiento | para realizar una auditoría de la gestión del conocimiento en el centro | Protocolo |
| 1 | 1.5 | Análisis de un puesto de trabajo | Determinar el perfil de un puesto de trabajo | Guía y ejemplo |
| 1 | 1.6 | Análisis de la circulación del conocimiento en el centro | Valoración de la transferencia y comunicación del conocimiento práctico | Cuestionario |
| 1 | 1.7 | Compartir aprendizaje | Valorar la distancia entre el deseo y la realidad al compartir conocimiento | Cuestionario |
| 2 | 2.5 | Clima de aprendizaje en el centro | Medir el clima de aprendizaje en un centro | Cuestionario |
| 2 | 2.6 | Variables de calidad en el centro | Valorar el nivel de calidad de un centro de acuerdo a una serie de factores | Cuestionario |
| 3 | 3.3 | La cultura de aprendizaje en el centro | Determinar la cultura de aprendizaje de un centro | Protocolo |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | de un centro escolar | |
| 3 | Anexo 1 | Técnica de priorización | Establecer acuerdos o prioridades | Actividad |
| 3 | Anexo 2 | Las 30 afirmaciones | Las afirmaciones sobre la cultura | Listado |
| 3 | Anexo 3 | Algunas características de la cultura | Elementos definitorios sobre la cultura escolar | Listado |
| 3 | Anexo 4 | Resultados "A culture for learning” | Resultados del estudio original | Informe |
| 4 | 4.5.1 | Organización general del centro | Obtener datos generales sobre el centro | Lista de control |
| 4 | 4.5.1 | Los procesos de E-A | Obtener datos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje | Lista de control |
| 4 | 4.5.2 | Recogida de datos en el aula | Recoger datos del aula | Plantilla |
| 4 | Anexo 1 | Usos más comunes de los datos | Recordatorio del posible uso de los datos | Listado |
| 4 | Anexo 2 | Recomendaciones para el uso de datos | Cautelas en el uso de los datos | Listado |
| 5 | 5.2 | DAFO sobre las reuniones | Análisis diagnóstico sobre la reuniones en | DAFO |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 5.2 | DAFO sobre las reuniones | sobre la reuniones en un centro | DAFO |
| 5 | 5.3 | Evaluar la preparación de una reunión | Determinar si la preparación está bien hecha | Cuestionario |
| 5 | 5.4.1 | Técnica del Post-it | Valoración del desarrollo de una reunión: aportaciones | Guión |
| 5 | 5.4.2 | Técnica del grupo nominal | Valoración del desarrollo de una reunión: conclusiones | Guión |
| 5 | 5.5.1 | Evaluación de la reunión | Valorar la eficacia y satisfacción del desarrollo | Cuestionario |
| 5 | 5.5.2 | El acta de la reuniones | Establecer cómo reflejar los acuerdos | Plantilla |

**Catálogo de actividades: Capítulo IV**

| Apartado | Nº actividad | Título | Utilidad | Tipo |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.7 | Protocolo para la discusión de textos | Reflexión colectiva y pautada sobre un tema escogido para la ocasión, mediante un estímulo | Guía |
| 1 | 1.8 | Influencia e impacto de los directivos escolares sobre | Análisis y evaluación de las prácticas de los | Listado |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1.9 | Revisión de la evaluación para el aprendizaje en el centro | Recoger percepciones colectivas sobre el tema, tabularlas y convertirlas en evidencias | Cuestionario |
| 2 | 2.5 | Preguntas para reflexionar sobre el aprendizaje | Repensar de modo colectivo el entendimiento sobre el aprendizaje | Preguntas agrupadas |
| 2 | 2.6 | Tareas del liderazgo pedagógico | Incorporar los elementos básicos ligados al liderazgo pedagógico | Listado |
| 2 | 2.7 | Una clase que aprende y en la que se aprende | Actividad abierta con posibles usos | Act. abierta |
| 3 | 3.5 | Reflexión sobre las competencias básicas<br>bull; La práctica docente y las competencias básicas | Reflexionar sobre las distintas variables pedagógicas y la incorporación de las competencias | Listado agrupado |
| 3 | 3.6 | Reflexión sobre las competencias básicas<br>bull; Finalidad, funciones y lugar del aprendizaje | Valorar de modo colectivo el entorno, las estrategias y los modos del aprendizaje | Cuestionario |
| | | | Valorar de | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 3.7 | Factores que facilitan el éxito en el aprendizaje | Valorar de modo colectivo el entorno, las estrategias y los modos del aprendizaje | Cuestionario |
| 3 | 3.8 | Estrategias metodológicas | Reflexionar sobre los métodos didácticos para desarrollar las competencias básicas | Act. abierta |
| 4 | 4.4 | Estrategias de autoevaluación y de la evaluación entre compañeros | Revisar de modo sistemático las prácticas docentes en relación a estas dos modalidades de evaluación | Listado |
| 4 | 4.5 | Estrategias y características de un diálogo eficaz | Entender el valor del diálogo de aprendizaje y del arte de preguntar | Listado |
| 4 | 4.6 | La evaluación en el centro | Cuestionario pormenorizado para revisar la evaluación formativa en los centro | Cuestionario |
| 4 | Anexo 1 | Claves para dar feedback de calidad | Orientaciones para la práctica docente | Guía |
| | | | Orientaciones | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | docente | |
| 4 | Anexo 3 | El diálogo: piedra angular en la relación mentor/aprendiz | Orientaciones para la práctica docente | Guía |
| 4 | Anexo 4 | 10 principios de la evaluación para el aprendizaje | Principios de la ARG | Lista |
| 5 | 5.6 | Entendimiento colectivo de la competencia del profesorado | Elaborar un entendimiento colectivo de la competencia docente | Act. colectiva abierta |
| 5 | 5.7 | Las destrezas del profesorado | Reflexionar de modo guiado sobre las prácticas del profesorado | Lista de control |
| 5 | 5.8 | El clima de centro | Reflexión sobre el clima de aprendizaje, el clima social y el clima físico | Guión |
| 5 | 5.9 | Perfil de un puesto de trabajo: profesor/a de 4º de Primaria | Definición colectiva de un perfil profesional | Pauta |
| 5 | 5.10 | Variables de calidad en el aula | Valorar de modo colectivas las características de calidad en el aula | Cuestionario |

# Bibliografía

Absolum, M. el alt. (2009): *Directions for Assessment in New Zealand (DANZ): Developing student s assessment capability*. Ministry of Education, Wellington. En: http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-theclassroom.

Ainscow, M. y otros (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Allee, V. (2003): *The future of knowledge: Increasing prosperity through value networks*. NewYork: Elsevier Science.

Álvarez Méndez, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ander-Egg, E. (2002): *Cómo hacer reuniones eficaces*. Madrid: CCS.

Arboníes, A. L. (2006): *Conocimiento* para innovar: *Cómo evitar la miopía en la gestión del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

Assessment Reform Group (2005): *Assessment for learning: beyond the black box*. King s College, London. http://www.assessment-reform-group.org/publications.html

Baber, M. (2001): *From good to great: Large-scale reform in England*. Paper presented at Futures of Education Conference, Zurich, Switzerland.

Ballenato. G. (2005): *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Pirámide.

Bereiter, C. (2004): *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bergeron, B. (2003): *Essentials of knowledge management*. New York: John Wiley.

Black, P. & William, D. (2001): *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. En: http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf.

Bolívar, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2001:) ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora Política educativa, centros o aula. *OGE* nº 4. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2010*):* Liderazgo para el aprendizaje. *OGE*, nº 1. Madrid: FEAE-Wolters-Kluwer.

Bolívar, A. (2010): *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
.

Bolman, L. y Deal, T. (1991): *Reframing Organizations*. Oxford: Jossey-Bass.

Bryk, A. & Schneider, B. (2002): *Trust in Schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Bontis, N. & Choo, CH. (2005): *Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford: OUP.

Bransford, J. D. et al. (2003): *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: NAP.

Brighouse, T. (2001): *Cómo Mejorar los Centros Docentes*. Madrid: La Muralla.

Buckman, R. (2004): *Building a knowledge driven organisation*. New York: McGraw Hill.

Bush, T., Glover, D. & Harris, A. (2007): *Review of School Leadership Development*. University of Warwick for NCSL.

Campo, A. (2010): *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.

Campo, A. (2010): Política educativa y liderazgo. *OGE*, nº 3. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. (2009): Redes de aprendizaje y gestión del conocimiento. *OGE*. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. (2010): Las escuelas inteligentes: La gestión del conocimiento. *OGE*, nº 2. Madrid: Wolters Kluwer-FEAE.

Campo, A. y Zaitegi, N. (2011): El plan de desarrollo profesional de los directivos escolares. *OGE* nº 2. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. (2011): La dirección y las experiencias de aprendizaje. *OGE*

nº 4. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. (2011): Liderazgo pedagógico: En busca de las claves del aprendizaje. *OGE* nº 3. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. y Fernández, A. (2011): La dirección y la evaluación para el aprendizaje. *OGE* nº 5. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. y Grisaleña, J. (2009): Las redes y el desarrollo profesional. *OGE*. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Campo, A. y Osinalde, E. (2000): *C*onocimiento útil para las organizaciones escolares. ICE de la Universidad de Deusto: *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao.

Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Cheng, Y. (2002): *The changing context of school leadership: implications for paradigm shift*. In: Leithwood, K. y Hallinger, P. (eds.) Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.

Costa, M. (2002): *Los secretos de la dirección*. Madrid: Pirámide.

Cotton, C. (2005): *Protocols: The need to organise for learning*. NCSL, Nottingham: The Collaborative Leadership Learning Toolkit.

Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2007): *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. http://www.ccsso.org/Documents/2008/Peformance_Indicators_2008.p

Covey, S. (2005): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

Covey, S. (2006): *The Speed of Trust*. New York: Simon and Schuster.

Croll, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.

Dalin, P. y Rolff, G. (1993): *Changing the school culture*. Londres: Cassell.

Darling-Hammond, L. (2000): Policy and Change. Getting Beyond Bureaucracy. En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins,

D. (Eds.): *The International Handbook of Educational Change* (2 vols.) Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Darling-Hammond, L. y otros (2007): *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University.

Davenport, T. y Prusak, L. (2001): Conocimiento en Acción. Buenos Aires: Prentice Hall y Pearson Education.

Davies, B. & Ellison, L. (2003*): The new strategic direction and development of the school*. London: RoutledgeFalmer.

Day, C. y otros (2007): The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Identifying what works and why. *ACEL Monograph Series* 41.

Day, C. et al. (2008): *Effective Classroom Practice: A mixed method study of influences and outcomes*. Swindon: ESRC.

Demos (2001): *Cracking Good Ideas: Understanding Innovation in Public Policy*.

Department for Education and Skills (2007): *Making Good Progress: How can we help every pupil to make good progress at school?* London: DCSF.

Dixon, N. (2002): *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: AENOR.

Dweck, C. & Molden, D.C. (2007): Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Dweck, C. (2000): *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. (2006): *Mindset*. New York: Random House.

Dweck, C. (2010): Social Development. In P. Zelazo (Ed.). *Oxford Handbook of Developmental Psychology*. New York: Oxford University Press.

Earl, L. & Katz, S. (2005): *From Accounting to Accountability:*

*Harnessing Data for School Improvement*. Corwin Press.

Elmore, R. (2010): *The (only) three ways to improve performance in schools*. http://www.uknow.gse.harvard.edu/leadership/leadership001a.html

Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Eraut, M. (1999): Headteachers knowledge, practice and mode of cognition. In T Bush y otros. *Educational Management: Redefining theory, policy and practice*, London: Paul Chapman.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. & Senker, P. (2002): The impact of the manager on learning in the workplace. In F. Reeve, M. Cartwright and R. Edwards, (eds.). *Supporting Lifelong Learning, Volume 2: Organising learning*. London: RoutledgeFalmer.

Eurydice (2004): *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. La Red de Información sobre la Educación en Europa. MEC.

Euskadiko Eskola Kontseilua (2009): *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi*. Bilbao (Coord. R. Ojembarrena). www.euskadi.net/eskolakontseilua.

Fernández Enguita, M. (2008): Qué hay de nuevo bajo el sol. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 385.

Fernández, A y Campo, A. (2007): La gestión del tiempo y la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa,* nº 5. Madrid. FEAE-Wolters Kluwer.

Fernández, A. y Campo, A. (2009): El papel del liderazgo en la redes de aprendizaje. *OGE,* nº 6. Madrid: FEAE-Wolters-Kluwer.

Foo, S., Sharma, R. and Chua, A. (2007): *Knowledge Management Tools and Techniques*. Singapore: Prentice Hall.

Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change. Casell*. London. En castellano (2002): *Los nuevos significados del cambio en educació*n. Barcelona:Octaedro.

Fullan, M. (2008): *The Six Secrets of Change. What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2010): *Motion Leadership. The skinny on becoming change savvy*. California: Corwin Press.

Fullan, M. and Miles, M. (1992): Getting Reform Right: What Works and What Doesn t. *Phi Delta Kappa*, June 1992.

Gairín, J. (1997): La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo. *Alta Dirección* nº:191. Barcelona.

Gardner, J. (Ed) (2006): *Assessment and Learning*. London: Sage.

Garvey, B., & Williamson, B. (2002): *Beyond knowledge management: Dialogue, creativity and the corporate curriculum*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Ltd.

Garvin, D. (2000): *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard School Press.

General Teaching Council for England (2004): *The Learning Conversation*. London: GTC.

González, M. T. (coord.) (2000): *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

Gray, J. (2002): *Text-based protocol: 4 A s*. Consultado el 18/11/2010, de
http://www.vancouver.wsu.edu/programs/edu/prissm/documents/06/S

Grisaleña, J. y Campo, A. (2010): Las escuelas que aprenden. Características básicas. *OGE*, nº 3, 2010. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Grundy, S. (1987): *Curriculum: product or praxis?*Lewes: Falmer Press.

Hallinger, P. & Heck, R. (2002): What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood, P. Hallinger and colleagues (Eds.), *The Handbook of Educational Leadership and Administration* (Second edition). Dordrecht: Kluwer.

Handy, CH. (1994): *The empty raincoat: Making sense of the future*. London: Arrow Business.

Hanushek, E. (2002): *Teacher quality*. Hoover Press.

Hanushek, E. (2005): *Economic outcomes and school quality. Education Policy Series*. UNESCO. http:/www.smec.curtin.edu.au/iae/

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (2000): *The International Handbook of Educational Change* (2 vols.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Hargreaves, D. (2005): *Personalising Learning: Next Steps in Working Laterally*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Harlen, W. (2007): *Assessment of Learning*. London: Sage.

Harris Academies. http://www.harrisfederation.org.uk/

Hattie, J. (2002): Six things school leaders should know about educational research. www.education.auckland.ac.nz

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A sinthesys of over 800 meta-analyses realting to achievement*. New York: Routledge, .

Hay McBer (2001): *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness*. London: DfEE.

Heifetz, R & Linsky, M. (2002): *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*. Boston: Harvard Business School Press.

Henchey, N. (2001): *Schools that Make a Difference: Final Report: Twelve Canadian Secondary*. SAEE Research Series.

Hopkins, D. (2001): *Authentic School Improvement*. London: Routledge/Falmer.

Hopkins, D. et al. (1994): *School improvement in an era of change*. Londo: Casell.

Hopkins, D. y otros (1997*): Models of learning –tools for teaching*. OUP, Buckingham.

ICE Deusto (2000): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

IES PRACTICE GUIDE. *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making*. The Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.

Intxausti, I. y Mujika, I. (2001): Autoevaluación y planes de mejora. La experiencia del IEFPS de Usurbil. *OGE*, nº 4. Madrid: FEAE-Wolters Kluwer.

Jares, X. R. (1996): El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En Domínguez, G. (Ed.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

Kaplan, R. (2004): *Strategy maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston: Harvard Business School Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003): *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia: Temple University.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006): *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006): *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800. Nottingham: DfCSF Publications.

Leithwood, K., Jantzi, D. (1999): Transformational school leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement* 10: 451-479.

Leitner, D. (1994): Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement* 5: 219-238.

Lofthouse, R. et al. (2010): *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*. Reading: CfBT.

Longo, F. (2008): Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano* nº 226.

Looney, J. W. (2011): Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, No. 58, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en

Marzano, R. & Waters, T. (2009): *District leadership that works: Striking the right balance*. Bloomington: Solution Tree & McREL.

Melero, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI, Madrid.

Mestres, J. (1996): El sistema relacional y los conflictos en los centros escolares. En Gairín, J. y Darder, P.: *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Praxis: Barcelona, pp. 470/39-470/50.

Ministry of Education (2009): *Student Learning Approaches for Tomorrow s World*. Wellington: Ministry of Education.

Monereo, C. (2002): Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el 'culturismo del esfuerzo . *Aula de Innovación Educativa,* nº 120, pp. 44-47.

Morris, A. (2009): *Evidence Matters: Towards informed professionalism in education*. CfBT (http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?ContentId=15425).

Muijs, D. y Reynolds, D. (2001): *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coord.) (2002): *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F. J. (2008): *Mejora y eficacia en los centros educativos. Innovación y cambio educativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Neuman, S. (2009): *Changing the odds for children at risk: Seven essential principles of educational programs that break the cycle of poverty*. Westport: Praeger.

Nieto, Mª J. (1998): *Tratamiento cooperativo de los problemas en los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: OUP.

OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.

OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments.*

*First Results from Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.

Pallares, S. y Buch, R. (2007): La evaluación de centros docentes: un enfoque integrado. *Avances en Supervisión Educativa*. Revista Nº 5. ADIDE.

Pedder, D. et al. (2008): *Schools and continuing professional development (CPD)*. Cambridge University.

Pedler, M. y Boydell, H. (1985): *Managing Yourself*. London: Fontana.

Pedró, F. (2006): La gestión del conocimiento en los sistemas educativos. *OGE* nº 5. Madrid: Wolters Kluwer-FEAE.

Popham, W. J. (2008): *Transformative Assessment*. Virginia: ASCD.

Pring, R. and Pollard, A. (2011): *Education for All: Evidence from the past, principles for the future*. TLRP. www.tlrp.org/educationforall.

PwC (PricewaterhouseCoopers) (2007,): *Independent Study into School Leadership: Main report*. Nottingham: DfCSF Publications.

Reynolds, D. (2010): *Effective Teaching*. *Evidence and Practise*. London: Sage.

Robinson, V. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5).

Roca, F. (2005): *¿Por qué no crecen los gnomos? Trabajo en equip*o. Buenos Aires: Aguilar.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992): *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington.

Rudduck, J. and Flutter, J. (2004): *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice*. Continuum Press.

Salinas, D. (2002): *¡Mañana examen! La evaluación, entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Sälyö, R. (2004): *From learning lessons to living knowledge: instructional discourse and life experiences of youth in complex society*. Cambridge: CUP.

Sammons, P.; Thomas, S. y Mortimore, P. (1997): *Forging links: effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.

Sanchez, R. (2001): *Knowledge management and organisational competence*. New York: Oxford University Press.

Sanmartí, N. (2007): *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. A. (2001): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Senge, P. (1990): *La danza del cambio: el reto de avanzar en organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.

Senge, P. (2004): *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Granica.

Senge, P. y otros (2000): *Schools that learn*. London: Nicholas Bradley Publishing.

Southworth, G, (2004): *How Leaders Influence What Happens in Classrooms*. Nottingham: NCSL.

Stewart, T. (2001): *The wealth of knowledge: Intellectual capital and the twenty-first century organisation*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1994): *La organización aprende*. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.

Teddlie y D. Reynolds (Eds.): *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). London: Falmer Press.

Teixidó, J. (1998): *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius a escoles i instituts*. Barcelona: EDIUOC.

Timperley, H. (2009): *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series, disponible en www.educationcounts.govt.nz/themes/BES

Timperley, H. (2011): *Realizing the Power of Professional Learning*. London: OUP.

UNESCO (2000): *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana.

Villa, A. (Coord.) (2000): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Mensajero.

Von Hippel, E. (1994): Sticky information and the Locus of problem solving: Implications for Innovation. *Management Science*, vol. 40, nº 4.

Vygotsky, L. (2003): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Web del EPPI Centre: http://eppi.ioe.ac.uk/cms/

Web del WWC: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/

Wenger, E. et al. (2002): *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, W. (1998): *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zimmerman, B. J. (2002): Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.

# Índice